

Kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa
Tapaustutkimus Viikin normaalikoulun ensimmäisen luokan opettajasta

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2018
Rina Ronkainen

Ohjaajat: Kirsi Tirri, Elina Kuusisto



HELSINGIN YLIOPISTO

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Rina Ronkainen		
Työn nimi - Arbetets titel Kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutumisessa ja reflektoinnissa – Tapaustutkimus Viikin normaalikoulun ensimmäisen luokan opettajasta		
Title Growth mindset appearing in teaching and reflection – A Case study from Viikki Normal School's first grade teacher		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kirsi Tirri ja Elina Kuusisto	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 s. + 14 s. liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tässä tutkimuksessa viitekehyksenä on Carol Dweckin (2000, 2006) teoria ajattelutavoista. Dweck on jakanut ajattelutavat kasvun- ja muuttumattomaan ajattelutapaan, kasvun ajattelutavan mukaisesti ihmisen perusominaisuudet (kyvyt, älykkyys ja persoonallisuus) ovat muuttavissa olevia kun taas muuttumattoman ajattelutavan mukaan ne ovat pysyviä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet ajattelutapojen moninaisia vaikutuksia opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Ajattelutapoja on tutkittu määrällisesti paljon, mutta laadullista yhden opettajan vaikutuksista opetukseen on vähemmän. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää yhden opettajan kasvun ajattelutavan ilmenemistä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa.</p> <p>Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkittiin ensimmäisen luokan luokanopettajan Maryn kasvun ajattelutapojen ilmentymistä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa. Mary valikoitui tutkimukseen ajattelutapoja koskevan mittauksen perusteella. Tutkimuksen mukaan Mary edusti kasvun ajattelutapaa älykkyyden sekä lahjakkuuden osalta. Mittarin skaala oli 1-6 ja mittauksen perusteella Maryn älykkyys sekä lahjakkuus olivat molemmat 5. Tutkimusaineisto koostui opetuksen havainnoinnista, videoinnista ja virikkeitä antavista haastatteluista. Aineisto analysoitiin deduktiivisella sisällönanalyysillä.</p> <p>Tulosten perusteella Maryn kasvun ajattelutapa ilmeni opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa kasvun ajattelutavan mukaisen prosessipalautteen, kasvun ajattelutavan mukaisen ohjeidenannon ja kasvun ajattelutapaa tukevien pedagogisten ratkaisujen kautta. Tarvitaan edelleen laadullista jatkotutkimusta kasvun ajattelutavan vaikutuksista opetus-opiskelu-oppimisprosessiin, jotta voidaan arvioida minkälaisia vaikutuksia kasvun ajattelutavalla on opettajan toimintaan.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kasvun ajattelutapa, opetus-opiskelu-oppimisprosessi, pedagoginen ajattelu		
Keywords Growth mindset, teaching-studying-learningprocess, pedagogical thinking		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Rina Ronkainen			
Työn nimi - Arbetets titel Kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutumisessa ja reflektoinnissa – Tapaustutkimus Viikin normaalikoulun ensimmäisen luokan opettajasta			
Title Growth mindset appearing in teaching and reflection – A Case study from Viikki Normal School's first grade teacher			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Supervisor's Name Kirsi Tirri and Elina Kuusisto		Aika - Datum - Month and year May 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 pp. +14 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The framework for this study comes from Carol Dweck's (2000, 2006) findings. Dweck has separated mindsets between two categories, the growth mindset and the fixed mindset. A person with a growth mindset believes that human qualities (ability, intelligence, personality) are malleable whereas a person with a fixed mindset believes that human qualities are stable. Previous studies have shown various effects on how a different mindset can effect the teaching-studying-learning process. There have been a great deal of quantitative studies done on mindsets. However there have been fewer qualitative studies concerning a single teacher's growth mindset appearing.</p> <p>This qualitative case study examined Mary, a first grade teacher, and her growth mindset as it appeared in her teaching and in reflection in Helsinki University Viikki Normal School. Mary was selected in this study based on the mindset survey. According to the survey Mary represented growth mindset when it came to the perspectives about intelligence and giftedness. The scale of the survey was scored between 1-6, with Mary scoring 5 on both topics. The data used to conduct this study were observation, videotaping and stimulated recall interviews. The analysis was done using a deductive content analysis.</p> <p>Based on these results, Mary's growth mindset appeared in her teaching and reflection the way she gave a process feedback, instruction related to growth mindset and with pedagogical decision supported by growth mindset. It is essential to have more qualitative studies done on the effects of mindsets effects on teaching-studying-learning process in order to properly evaluate impacts of a growth mindset in relation to teacher's action.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Kasvun ajattelutapa, opetus-opiskelu-oppimisprosessi, pedagoginen ajattelu			
Keywords Growth mindset, teaching-studying-learning process, pedagogical thinking			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisälllys

JOHDANTO	2
2 DWECKIN TEORIA AJATTELUTAVOISTA	4
2.1 Uskomukset ja niiden vaikutukset ajatteluun, asenteisiin ja toimintaan	4
2.2 Opetajan ajattelutapa oppimisen muokkaajana	11
2.4 Palautteen merkitys oppilaan kehityksessä	16
3 OPETUS LUOKKAHUONEESSA	23
3.1 Opetussuunnitelma opetuksen ohjenuorana.....	23
3.2 Opetus koulunkäynnin kulmakivenä	30
3.2.1 Oppimisprosessi oppimisen perustana	34
3.2.2 Opetus-opiskelu-oppimisprosessi didaktisen kolmion valossa..	37
3.3 Opetajan pedagoginen ajattelu	41
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	47
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	47
4.2 Tutkimusasetelma.....	47
4.3 Tutkimusmenetelmät.....	50
4.3.1 Opetuksen havainnointi	50
4.3.2 Opetuksen videotointi	52
4.3.3 Opettajan virikkeitä antavat (VA) – haastattelut	53
4.3.4 Deduktiivinen sisällönanalyysi	55
5 OPETTAJAN KASVUN AJATTELUTAVAN ILMENEMINEN OPETUKSEN TOTEUTUKSESSA JA REFLEKTOINNISSA	57
5.1 Kasvun ajattelutavan mukaisen prosessipalautteen ilmeneminen opetus-opiskelu-oppimisprosessissa.....	57
5.2 Kasvun ajattelutavan ilmeneminen opettajan ohjeiden annossa..	69
5.3 Kasvun ajattelutapaa tukevat pedagogiset ratkaisut.....	73
5.3.1 Eriyttäminen kasvun ajattelutavan tukena KT4, -22 ja -5	73
5.3.2 Vuorovaikutteiset menetelmät kasvun ajattelutavan edistäjänä KT8, -11, -12, -16 ja -19.....	75
6 LUOTETTAVUUS	81
7 POHDINTAA	84
LÄHTEET	90

LIITTEET.....	99
LIITE 1	99
LIITE 2	100
LIITE 3	101
LIITE 4	102

TAULUKOT

Taulukko 1. Opettajan ajattelutavat ja niiden vaikutukset opetus- ja motivointikäytäntöihin Rissasta, Kuusistoa, Hanhimäkeä ja Tirriä (2016, 5) mukaillen	12
Taulukko 2. Tutkimusmenetelmien, oppiaineiden ja kriittisten tilanteiden esiintyminen.....	55

KUVIOT

Kuvio 1. Kasvun – ja muuttumattoman ajattelutavan vaikutuksia kehittymiseen Nigel Holmesia mukaillen (Dweck, 2016,435).....	6
Kuvio 2. Palautteenantotapojen merkitys oppimisen edistymiseen.....	18
Kuvio 3. Valtakunnallinen opetuksen ohjausjärjestelmä.....	25
Kuvio 4. Didaktinen kolmio Mena ym. (2015, 11) mukaillen.....	38
Kuvio 5. Kasvun ajattelutavan ilmeneminen opettajan opetuksessa ja reflektoinnissa.....	49
Kuvio 6. Maryn kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa kaillen	85

Johdanto

"Maailma on muuttunut, oppiminen on muuttunut, oppija on muuttunut. Samaan aikaan koulu instituutiona ja luokkahuone ovat pysyneet samanlaisina viimeiset sata vuotta."
(Mattila & Miettunen 2010, s. 8).

Mattilan ja Miettusen sanoja lainaten kysymyksiksi nousee, miten näistä haasteista huolimatta pystymme varustamaan lapset ja nuoret tietojen ja taitojen kera, joiden avulla selvitä tulevaisuudesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) käyttöönotto kutsuu opettajat opetus-opiskelu-oppimisprosessin uudelleen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Kansasen (2000) mukaan opetussuunnitelma on niin konkreettinen, mentaali kuin symbolinenkin väline opetus-opiskelu-oppimisprosessin toteutumiseen kouluinstituutiossa. Yksinkertaistettuna kuvatessa tätä opetus-opiskelu-oppimisprosessia koulussa, opettajat opettavat ja opiskelijat opiskelevat opetussuunnitelman ollessa kaiken ohjenuorana. (Kansanen, 2000, s. 2.) Ei ole yhdentekevää millainen perusopetuksen opetussuunnitelma on, sillä opetussuunnitelma on se asiakirja, joka muokkaa ja muuttaa sukupolvia ja heidän tapansa tarkastella maailmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan opetussuunnitelman arvoperusta pohjautuu käsitykseen jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja oikeudesta kasvaa täyteen mitaansa sekä ihmisenä että yhteiskunnan jäsenenä. Tähän oppilas tarvitsee kannustusta ja tukea sekä kuuntelevaa ja arvostavaa kouluyhteisöä. (OPS, 2014, s. 12.) Carol Dweckin (2000, 2006) teoria ajattelutavoista tarkastelee, millaisia uskomuksia yksilöllä on itsestä, toisista ja ympäröivästä maailmasta. Opettajan uskomus yksilön kehityksen mahdollisuudesta voi olla merkittävä tekijä esimerkiksi oppilaan opintomenestyksissä tai suhtautumisessa haastaviin tilanteisiin (Dweck, 2000; Dweck, 2016). Kasvun ajattelutavan mukaisesti ajatteleva opettaja pystyy myös tarjoamaan oppilaalle opetussuunnitelman (2014) mukaista oikein kohdistettua kannustusta ja tukea, mikä auttaa oppilasta löytämään ja uskomaan omaan potentiaaliin (kts. esim. Kamnis & Dweck, 1999).

Tässä tapaustutkimuksessa tutkitaan yhden opettajan kasvun ajattelutavan ilmenemistä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Ajattelutapoja tarkastellaan

Carol Dweckin (2000;2006) ajattelutapojen teorian viitekehyksestä käsin. Tutkimus toteutettiin Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun ensimmäisellä luokalla. Kasvun ajattelutavan ilmentymistä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa tutkittiin usean tutkimusmenetelmän keinoin. Tutkimusaineisto koostuu opettajan havainnoinnista ja videoinnista sekä virikkeitä antavista haastatteluista. Useaa tutkimusmenetelmää käyttämällä pyritään saamaan kattava kuva opettajan kasvun ajattelutavan ilmenemisestä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa (kts. Eskola & Suoranta, 2000, s. 68).

Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää millä tavoilla kasvun ajattelutapa ilmenee opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Laadullisen tapaustutkimuksen kautta voidaan saada syvempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa kasvun ajattelutavan ilmenemisestä sekä sen vaikutuksista opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Opettajan kasvun ajattelutavan ilmentymisestä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa ei ole aikaisempaa tutkimustietoa Suomen kontekstissa. Kuitenkaan tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää suuremmalle joukolle, sillä tutkimus keskittyy yhden opettajan kasvun ajattelutavan ilmenemiseen.

2 Dweckin teoria ajattelutavoista

2.1 Uskomukset ja niiden vaikutukset ajatteluun, asenteisiin ja toimintaan

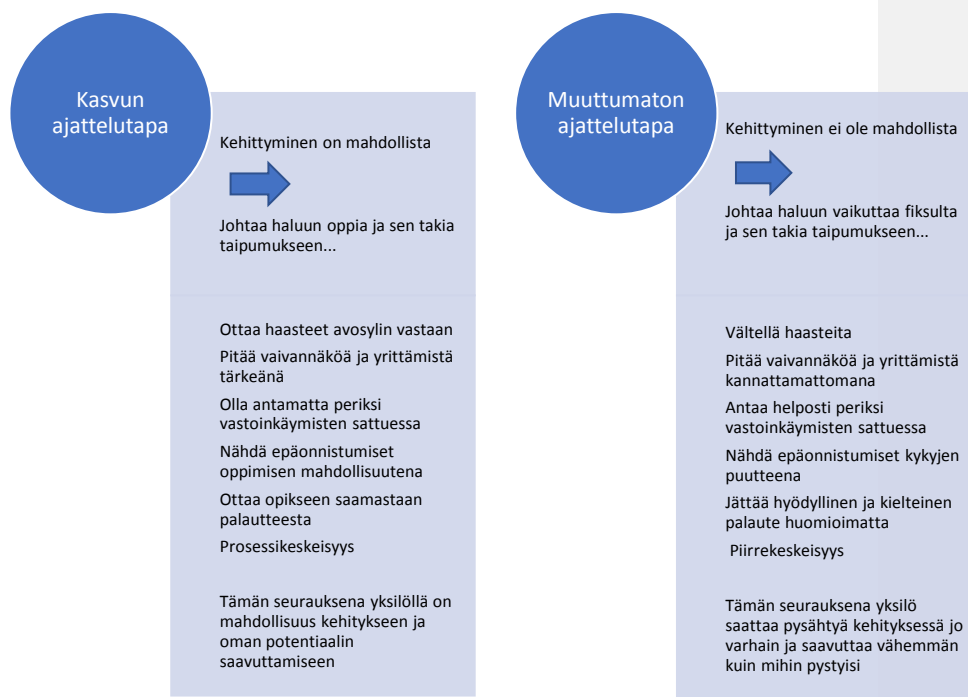
Ihmisen käyttäytymisen universaalien selitysmallien tutkiminen on yksi psykologian merkittävistä tutkimuskohteista. Ymmärrys siitä, millä tavoilla ihmisen tiedonkäsittely ja toiminta ovat yhteydessä toisiinsa ovat hyödyllisiä psykologiassa, ja sen tutkimuksen edistämiseksi. Useat tutkijat ovat tutkineet, miten yksilöt selettävät omaa toimintaansa ja suhteitaan ympäröivään maailmaan (kts. esim. Molden & Dweck 2006, s.192). Yhdysvaltalainen psykologian professori Carol Dweck on tutkimuksissaan yhdessä muiden tutkijoiden kanssa tutkinut ihmisen tiedonkäsittelyyn, tunteisiin ja käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä, pyrkien selvittämään tekijöitä, joiden pohjalta yksilöt tekevät päätöksiä ja toimivat erilaisissa tilanteissa. (Dweck & Leggett 1988; Dweck ym., 1995; Molden & Dweck 2006.) Aiempien tutkimusten mukaan yksilön uskomuksilla kyvystään, älykkyydestään ja persoonallisuudestaan ja niiden pysyvyydestä tai muokkautuvaisuudesta, on suuri vaikutus yksilön tapaan tulkita erilaisia tilanteita ja toimia niissä (Dweck & Leggett 1988, s. 261; Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen & Dweck 2011, s. 1090; Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri 2016; Dweck 2016, s. 9).

Kysymys siitä, voiko persoonallisuutta muuttaa vai onko se pelkästään synnynäistä ja geenien määräämää, on askarruttanut useita tutkijoita. Muun muassa Roberts, Walton, ja Viechtbauer (2006) esittävät Michelin ja Shodanin (1995) näkemyksen, jonka mukaan persoonallisuus on mukautuvainen ja dynaaminen kokonaisuus, joka muuttuu ajan mittaan ja muotoutuu kokemusten perusteella. Ajattelutapojen vaikutuksia tutkineiden Mangelsin, Butterfieldin, Lambin, Goodin ja Dweckin (2006) tutkimuksen mukaan oppilaiden uskomukset ja päämäärät voivat vahvasti vaikuttaa heidän opintomenestykseen. Ne oppilaat, jotka uskoivat, että älykkyys on muuttumatonta ja tavoittelivat oppimisessaan hyviä arvosanoja, lannistuivat helposti negatiivisesta palautteesta ja sen takia välttelivät haastavia oppimistilanteita (Mangels, Butterfield, Lamb, Good & Dweck 2006, s. 75). Katsauksessa aivotutkimuksia, joissa on tutkittu ajattelutavan vaikutuksia

aivojen neuraalisella tasolla. Tutkimustulokset osoittavat, että ajattelutapa vaikuttaa siihen, millä tavalla yksilö käsittelee suorituksen aikana tapahtunutta virhettä. Muuttumattoman ajattelutavan omaavien yksilöiden aivojen aktivaatiotaso laski, kun tekivät virheen ja heidän oppimisprosessinsa keskeytyi. Kun taas kasvun ajattelutavan omaavien yksilöiden aivojen aktivaatiotaso kasvoi virheen satuttaessa, kun he yrittivät korjata suoritustaan. (Tirri & Kujala, 2016.) Pohdittaessa ihmisen perusominaisuuksien muuttumisen mahdollisuutta on palattava takaisin yksilön uskomuksiin siitä, ovatko perusominaisuudet: kyvyt, älykkyys ja persoonallisuus, pysyviä vai muutettavissa olevia (Dweck 2008, s. 340). Dweck on huomannut kiistan ajattelutapojen luonteesta ja keskittynyt useissa tutkimuksissaan siihen, miten yksilö hahmottaa älykkyyden, ja näin ollen tämä määrittelee myös yksilön ajattelutavan (Dweck 2000). Oman ajattelun ja asenteiden tunnistaminen ja niiden vaikutusten soveltaminen arkeen voi antaa yksilölle välineitä onnistumisiin ja kehitykseen (Dweck 2016, s.9). Dweckin (2000) mukaan hänen luomallaan teorialla ajattelutavoista on keskeinen rooli itsensä kehittämisessä ja jopa elämänmittaisessa itsensä muuttamisprosessissa (Dweck, 2000, s.137, 154).

Carol Dweckin (2000, 2006) teoria ajattelutavoista tarkastelee yksilöiden implisiittisiä uskomuksia, joiden kautta yksilö tarkastelee maailmaa ja ihmisen perusominaisuuksia eli kykyjä, älykkyyttä ja persoonallisuutta. Implisiittisillä uskomuksilla tarkoitetaan tiedostamattomia uskomuksia itsestä, toisista ja maailmasta, jotka vaikuttavat tapaamme tulkita ja reagoida erilaisissa tilanteissa. Implisiittiset uskomukset ovat osa suurempaa uskomusjärjestelmää, joka kattaa alleen käsityksen ihmisen perusominaisuuksien olemuksesta ja muovautuvaisuudesta. (Dweck & Leggett 1988, s. 262; Hughes 2015, s. 195; Molden & Dweck 2006, s. 193.) Yksilön asenteet, ajattelumallit, uskomukset sekä mielen toiminta ovat osa yksilön uskomusjärjestelmää, jotka heijastuvat yksilön käyttäytymiseen, ja sitä kautta myös muun muassa onnistumisiin ja menestykseen (Dweck 2016, s. 11). Ihmiset luovat merkityksiä omalle toiminnalleen ja sosiaaliselle kanssakäymiselle perususkomustensa kautta (Molden & Dweck 2006, s. 192). Implisiittisillä uskomuksilla älykkyydestä tarkoitetaan uskomusta siitä, onko älykkyys mukautuvaista vai muuttumatonta (Rattan, Good & Dweck 2012, s. 731). Dweckin (2000, 2006) teorian mukaan ajattelutavat (mindsets) voidaan jakaa kahteen

erilaiseen näkemykseen: kasvun ajattelutapa (growth mindset, incremental theory) ja muuttumaton ajattelutapa (fixed mindset, entity theory). Tämän lisäksi voidaan puhua myös seka-ajattelutavasta (mixed mindset, neutral mindset), jolla tarkoitetaan sitä, että yksilön ajattelutapa on jotain kasvun- ja muuttumattoman ajattelutavan väliltä (Gutshall 2014, s. 792). Alla olevaan kuvioon 1 on koottu kasvun – ja muuttumattoman ajattelutavan vaikutuksia kehittymiseen Nigel Holmesia mukaillen (Dweck, 2016, 435).



Kuvio 1. Kasvun – ja muuttumattoman ajattelutavan vaikutuksia kehittymiseen Nigel Holmesia mukaillen (Dweck, 2016,435).

Kasvun ajattelutavan omaava henkilö uskoo, että älykkyys, persoonallisuus ja kyvyt ovat muutettavissa olevia, kehittyviä ja kontrolloitavia ominaisuuksia. Eri-laiset uskomukset vaikuttavat ajatteluun ja sitä kautta myös tavoitteiden asetta-miseen ja saavuttamiseen, mitkä taas edelleen muovaavat käyttäytymistä (Dweck & Legget 1988, s. 263; Yeager ym., 2011, s. 1090; Dweck 2016, s. 9).

Dweck on yhdessä muiden tutkijoiden kanssa tutkinut ajattelutapojen roolia, ja tutkimustulokset osoittavat, että erilaisten tavoitteiden asettaminen toiminnalle vaikuttaa siihen, miten yksilö reagoi haastaviin tilanteisiin (Dweck & Leggett 1988, s. 256). Suhtautuminen epäonnistumisiin vaikuttaa myös tavoitteiden asettamiseen. Ajattelutapaa koskevien tutkimusten mukaan on kaksi selvästi erilaista tapaa reagoida epäonnistumisiin. Kasvun ajattelutavalle ominainen sisällönhallintakeskeinen suhtautuminen (mastery orientated) ja muuttumattomalle ajattelutavalle ominainen avuton suhtautuminen (helpless). (kts. esim. Kamins & Dweck 1999, s. 835; Diener & Dweck, 1978, s. 1980.)

Kasvun ajattelutavan läpi maailmaa tarkasteleva yksilö uskoo, että älykkyyttä, persoonallisuutta ja kykyjä voidaan kehittää yrittämisen ja vaivannäön myötä (Dweck 2000; Dweck 2016, s. 10). Aiempien tutkimusten mukaan sisällönhallintakeskeisellä suhtautumisella epäonnistumisiin ja haastaviin tilanteisiin tarkoitetaan, että yksilöllä on taipumus keskittyä oppimisprosessiin (vaivannäön ja strategioiden merkitys) epäonnistumisen kohdatessaan. Tällainen suhtautuminen ylläpitää yksilöiden odotuksia, positiivisia vaikutuksia sekä hyvää itsearviointia. Kasvun ajattelutavan omaava yksilö näkee epäonnistumisen mahdollisuutena oppimiseen ja kehittymiseen. (Kamins & Dweck 1999, s. 835; Dweck & Leggett 1988, s. 256.) Koska yksilön tavoitteena on oppia, tällöin myös muiden antama palaute kohdistuu oppimisprosessiin. Kasvun ajattelutavan mukaisesti ajattelevalla yksilöllä on oppimistavoitteita (learning goals), jolloin ”älykkääksi tuleminen” ja ”kykyjen kehittäminen” ovat toimintaa ohjaavia tekijöitä. (Aronson, Fried & Good 2002, s. 115; Dweck 2000; Dweck 2016, s. 10; Dweck & Leggett 1988; Moser, Schroder, Heeter, Moran & Lee 2011, s. 1484; Rissanen ym. 2016, s. 3.) Myös Elliot ja Dweck (1988) esittävät tutkimuksessaan kuinka erilaisten päämäärien ja tavoitteiden asettaminen vaikuttaa sekä yksilön motivaatioon että saavutuksiin (Elliot & Dweck 1988, s. 5). Aiempien tutkimusten mukaan yksilön ajattelevalla on yhteyttä sinnikkyuden ja vaivannäön kanssa. Esimerkiksi kysymys siitä, kuinka helposti yksilö luovuttaa haasteen kohdatessaan on yhteydessä yksilön ajattelutapaan ja uskomuksiin siitä voiko yksilön ominaisuuksia ja kykyjä kehittää. (Yeger & Dweck 2012, s. 302.) Kasvun ajattelutavan omannut yksilö tavoittelee oppimistavoitteita ja näin ollen syvää ymmärrystä opiskelemastaan aiheesta (Dweck ym., 1995, s. 588; Dweck & Leggett 1998).

Muuttumattoman ajattelutavan omaava henkilö uskoo, että ihmisen perusominaisuudet: älykkyys, persoonallisuus ja kyvyt ovat pysyviä, muuttumattomia ja kontrolloimattomia (Aronson ym., 2002, s. 115; Dweck 2016, s. 12; Dweck & Leggett 1988; Moser ym., 2011, s. 1484; Rissanen ym., 2016, s. 3). Molden, Plaks ja Dweck (2006, s. 749) ovat tutkimuksessaan havainneet, että muuttumaton ajattelutapa on yhteydessä piirrekeskeisyyteen. Piirrekeskeisyydellä tarkoitetaan sitä, että ihmisen pysyvät piirteet määrittelevät käyttäytymistä. Lisäksi muuttumattoman ajattelutavan omaksunut yksilö ottaa palautteen helposti itseensä, koska uskoo suoritusten osoittavan hänen älykkyytensä ja menestystään, tällöin palaute toiminnasta kohdistuu persoonaan eikä oppimisprosessiin. (Aronson ym., 2002, s. 115; Dweck 2016, s. 12; Dweck & Leggett 1988; Moser ym., 2011, s. 1484; Rissanen ym., 2016, s. 3.) Yksilön muuttumaton ajattelutapa älykkyydestä ajaa yksilöitä useasti suorituseskeisiä tavoitteita (performance goals) kohden, jolloin oppimisen sijaan tärkeätä on, että näyttää muiden silmissä onnistuneelta saaden tunnustusta toiminnastaan (Hong, Chiu ja Dweck (1999, s. 588). Avuttomasti haastaviin tilanteisiin suhtautuva yksilö keskittää huomion suorituseskeisten tavoitteiden saavuttamiseen ulkoisen palkkion toivossa, joka saa aikaan avuttomuutta ja haastavien tilanteiden välttelyä yksilön käytöksessä (Dweck & Leggett 1988, s. 256). Avuton suhtautuminen epäonnistumisiin saa yksilön mittaamaan kykyjään ja itseään negatiivisten suoritusten kautta. Avuttomasti epäonnistumisiin suhtautuvat yksilöt päätyvät helposti johtopäätökseen, etteivät ole tarpeeksi viisaita ”kykyjen puutteen” vuoksi, mikä taas itsessään johtaa yksilön odotusten vähenemiseen sekä negatiivisiin vaikutuksiin, jolloin selviytymiskeinot ja suoriutuminen tilanteesta heikkenevät. (Kamins & Dweck 1999, s. 836.) Lisäksi Dweckin ja Elliotin (1988) tutkimus osoittaa, että suorituseskeisten tavoitteiden asettaminen toiminnalle sai aikaan haasteiden välttelyä ja avuttomuutta, vaikka yksilön taidot tilanteen ratkaisemiseen olisivatkin olleet riittävän hyvät (Dweck & Elliot 1988, s. 5). Chiun ym., (2007, s. 27) tutkimus vahvistaa, että muuttumattoman ajattelutavan omaavat yksilöt selittävät käyttäytymistä usein yksilön piirteiden ja aiemman käyttäytymisen perusteella.

Kasvun ajattelutavan hyödyistä ja eduista puhutaan tutkimuksen kentällä useasti, mutta voiko muuttumaton ajattelutapa olla myöskin joissain tilanteissa edullisempi yksilölle. Dweck ym. (1995) esittelevät joitakin tilanteita, joissa kasvun ajattelutapa ei palvele yksilöä tarkoituksenmukaisesti. Kasvun ajattelutapa saattaa olla yksilölle epäedullinen esimerkiksi tilanteissa, joissa yksilön käsitys omista kyvyistään ja niiden todennäköisistä kehittymismahdollisuuksista on epärealistinen. Esimerkiksi, jos yksilö tavoittelee konserttipianistiksi, mutta hänen sen hetkinen taitotasonsa ja vaivannäön määrä tuottaa epäedullista edistymistä, ei kasvun ajattelutapa auta yksilöä silti pääsemään huipulle. Kasvun ajattelutavan teoriaa sovellettaessa tulisi erotella ajatus mahdollisuudesta kehittyä ja todennäköisyydestä kehittyä, sillä ne ovat kaksi eri asiaa. (Dweck ym., 1995.) Muuttumattoman ajattelutavan puolesta puhuminen on haastavampaa, sillä useasti muuttumaton ajattelutapa saa ihmiset kääntymään pois vaivannäön ja haasteiden luota, jos se uhkaa muuttaa heidän käsitystään omasta älykkyydestään. Tämä omien kykyjen suojaaminen on ikään kuin uhraamista oppimiselta. Kuitenkin Dweck ym. (1995) ovat sitä mieltä, että toisinaan muuttumaton ajattelutapa voi olla kannustin jonkin asian saavuttamiselle, jos yksilö on joko varma korkeista kyvyistään tai haluaa todistaa omat kykynsä kovalla vaivannäöllä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Dweck ym., 1995.)

Yleisesti ottaen ihmisillä on taipumus kallistua toisen teorian suuntaan ajattelutavassaan eli nähdä ihmisen perusominaisuudet joko muuttuvina tai pysyvinä (kts. mm. Dweck 2006; Dweck & Legget 1988; Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Mutta ei ole myöskään harvinaista, että yhdellä elämän osa-alueella yksilö edustaa kasvun- ja toisella taas muuttumatonta ajattelutapaa. Yksilön ajattelutapa voi myös vaihdella riippuen koskevatko uskomukset itseä vai toisia tai vaihdella tilannesidonnaisesti. (kts. Molden & Dweck, 2006; Rissanen ym. 2016, s. 3,7; Dweck ym. 1995.) Yksilön ajattelutavassa voi olla eroavaisuuksia muun muassa omien älyllisten ominaisuuksien osalta, esimerkiksi yksilö voi ajatella, että hänen matemaattiset taidot ovat muuttumattomia (muuttumaton ajattelutapa), mutta taas kielelliset taidot muuttuvia ja kehittyviä (kasvun ajattelutapa) (Dweck & Molden 2000, s. 123). Muuttumaton ajattelutapa saattaa näyttäytyä yksilöllä kasvun ajattelutapaa voimakkaammin esimerkiksi suoritus-

keskeisessä ilmapiirissä tai yksilön sisäisten ominaisuuksien yhteydessä. Toisaalta yksilö voi nähdä älykkyytensä pysyvänä muuttumattoman ajattelutavan lävitse, mutta silti arvottaa vahvasti vaivannäön ja oppimisen merkitystä, jolloin yksilö käyttäytyy pitkälti kuten kasvun ajattelutavan omaksunut yksilö (Dweck ym., 1995.) Kuitenkaan ajatus ajattelutapojen olemuksesta ei ole täysin mustavalkoinen, vaan monesti ajattelutavat voivat ilmetä samalla henkilöllä eri lailla, riippuen koskeeko uskomus esimerkiksi itseä vai toisia (Dweck ym. 1995, s. 270; Rissanen ym. 2016, s. 3). Vaikka ajattelutapojen vaikutuksia oppimiseen on tutkittu paljon ja useat tutkimukset puoltavat kasvun ajattelutavan etuja, niin Dweckin teoriaa on myös kritisoitu erinäisistä puutteistaan (Dweck & Mueller, 1998; Kamins & Dweck, 1999; Rissanen ym., 2016). Dweckin teoriaa on myös kritisoitu sen karkean kaksijakoisuuden takia. Muun muassa Kristjánsson (2008) kritsoi Dweckin teoriaa siitä, että Dweckin tutkimustuloksissa ihmiset jaotellaan joko kasvun ajattelutavan tai muuttumattoman ajattelutavan omaaviin, eikä ihmisten jaottelu ole todellisuudessa näin yksinkertaista. Kristjánssonin (2008) mukaan toinen ongelma Dweckin teoriassa on, että ei ole paljon tutkimusta siitä, miten muuttumattoman ajattelutavan omaava yksilö voisi muuttaa ajattelutapansa kasvun ajattelutavan omaiseksi, muuten kuin oikeanlaisen palautteen tai ajattelutapaa koskevien interventioiden avulla. (Kristjánsson 2008, s. 225–226.) Toisaalta taas Mercer ja Ryan (2009) edustavat myös näkemystä, jonka mukaan ajattelutavat näyttäytyvät todellisuudessa enemmänkin taipumuksina kuin mustavalkoisina toimintaa ohjaavina tienviittoina (Mercer & Ryan 2009, s. 438). Toisaalta Donohoe ym. (2012, s. 644) nostavat esille ajattelutapojen tutkimuksen kulttuurisidonnaisuuden, sillä suurin osa ajattelutapoja koskevista tutkimuksista on tehty Yhdysvalloissa, myös Dweck itse on huomionnut tämän puutteen (Blacwell ym. 2007, s. 248).

Ajattelutapojen vaikutukset näkyvät monella eri elämän osa-alueella, mutta merkittävimmin niiden vaikutukset ulottuvat siihen millä tavalla yksilö suhtautuu edessään oleviin haasteisiin, esteisiin, vaivannäköön, saamaansa kritiikkiin ja muiden menestymiseen (Dweck 2016, s. 435; Dweck & Leggett 1988, s. 256; Molden & Dweck 2006, s. 192). Kaikki yksilön niin kognitiivinen, affektiivinen kuin käyttäytymiseen liittyvä toiminta, edustaa se sitten kasvun ajattelutapaa tai muuttumatonta ajattelutapaa, johtaa yksilön eri tavoitteita kohden (Dweck &

Leggett 1988; s. 256; Dweck ym., 1995). Vaikka yksilön implisiittiset uskomukset eivät välttämättä muutu pysyvästi hetkessä, mutta niitä pystytään kuitenkin muuttamaan (Dweck 2008, s. 340). Blackwellin ym. (2007) ja Yeagarin ja Dweckin (2012) tutkimuksissa implisiittisiä uskomuksia on pystytty muuttamaan esimerkiksi koulutuksellisten interventioiden avulla.

Useiden tutkimusten mukaan yksilön implisiittiset uskomukset voidaan nähdä myös motivaatioon ja oppimiseen liittyvien prosessien takana olevana mekanismina, jotka selittävät yksilöiden erilaisia toimintatapoja muuttuvissa tilanteissa (Rissanen ym., 2016, s. 2).

2.2 Opettajan ajattelutapa oppimisen muokkaajana

Ajattelutapojen vaikutuksia muun muassa opintomenestykseen, koulutyöhön sitoutumiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn on tutkittu eri näkökulmista alakoululaisista aina yliopisto-opiskelijoihin saakka. (kts. Schmidt, Shumow & Kackar-Cam 2015; Blackwell ym., 2007; Rattan ym., 2012). Useat aiemmat tutkimukset osoittavat, millä tavoilla yksilön ajattelutapa vaikuttaa muun muassa motivaatioon ja oppimiseen (kts. esim. Anderson & Jennings, 1980; Elliot & Dweck, 1988; Dweck ym., 1995). Opettajien ajattelutapojen yhteyttä opetusopiskelu ja oppimisprosessiin tutkittu kansainvälisesti, mutta myös Suomen kontekstissa. Suomessa yksi merkittävistä tutkimuksista on Rissanen, Kuusiston, Hanhimäen ja Tirrin (2016) tekemä tutkimus opettajien implisiittisten uskomusten vaikutuksista pedagogiseen ajatteluun ja käytäntöihin. Rissanen ym. (2016) tutkimuksen mukaan opettajan implisiittiset uskomukset vaikuttavat opettajan tapaan tulkita oppilaan käytöstä, oppimista ja koulumenestystä, mikä puolestaan ohjaa opettajan pedagogista ajattelua ja sitä kautta vaikuttaa opettajan tapaan motivoida oppilaita. Rissanen ym. (2016) tutkimuksessa toinen opettaja edusti muuttumatonta- ja toinen kasvun ajattelutapaa ja he selittivät oppilaiden motivaatioon alenemista eri tavoilla ajattelutavastaan riippuen. Kumpikin opettaja tunnusti motivoinnin ja motivaation tärkeyden oppimisen kannalta, mutta sen puuttumista oppilailla selitettiin eri tavoilla ja näin ollen myöskin opettajien käyttämät opetusmenetelmät erilaisille oppijoille vaihtelivat suurestikin (Rissanen ym., 2016, s. 17). Tutkimus antoi syvällistä tietoa kahden suomalaisopetta-

jan ajattelutavasta ja sen vaikutuksista suoranaisesti heidän opetukseensa. Tutkimus toi julki sen, miten suuria eroja ajattelutapa voi aiheuttaa toiminnan ta-
soon eli itse opetukseen. (Rissanen ym., 2016.)

Rissanen ym. (2016) on koonnut taulukon 2, opettajan muuttumattoman- ja kasvun ajattelutavan vaikutuksista heidän opetus- ja motivoitinkäytännöille.

Taulukko 1. Opettajan ajattelutavat ja niiden vaikutukset heidän opetus- ja motivoitinkäytäntöihin Rissasta, Kuusisto, Hanhimäkeä ja Tirriä (2016, s. 5) mukailen.

Ajattelutavat eli implisiittiset uskomukset ihmisen perusominaisuuksien muovautuvuudesta (Dweck, 2000; 2006)	Ajattelutavan merkitys oppilaiden opetus- ja motivoitinkäytännöille
Muuttumaton ajattelutapa (Dweck 2000, 2006)	
Piirrekeskeisyys: pysyvät piirteet määrittelevät käyttäytymistä	Suorituskeskeinen ilmapiiri
Stereotypisointi: piirteet ovat yhteisiä tietyn ryhmän edustajille	Saavutusten edistäminen
	Saavutusten kehuminen
	Opettaminen kykyjen mukaan
Kasvun ajattelutapa (Dweck 2000, 2006)	
Prosessikeskeisyys: psykologiset prosessit selittävät käyttäytymistä	Sisällönhallintakeskeinen ilmapiiri
Stereotypisoinnin välttäminen: piirteet eivät ole yhteisiä tietyn ryhmän edustajille	Oppimisen edistäminen
	Rohkeuden, strategioiden ja yrittämisen kehuminen
	Motivointi ja rohkaiseminen emotionaalisen tuen kautta

Schmidtin, Shumovin ja Kackar-Camin (2015) ovat tutkineet opettajien vaikutuksia ajattelutapojen heijastumiseen luokahuoneinteraktiossa. Tutkimuksessa oppilaat saivat tietoa muun muassa siitä, miten he voivat edistää oppimistaan yrittämisen ja vaivannäön kautta, oppimisstrategioiden merkityksestä oppimiselle sekä käyttäytymisen valintojen vaikutuksista. Tutkimuksen mukaan opettajan vahva sitoutuminen luokahuoneessa tehtäviin harjoituksiin sekä kyky soveltaa kasvun ajattelutapaa opetukseen vaihtelemalla opetusmenetelmiä näkyi

oppilaiden sisällönhallintakeskeisten oppimistavoitteiden saavuttamisessa, uskomuksissa älykkyyden kehittymiseen sekä opintomenestyksessä. Toisaalta taas toisen opettajan kyvyttömyys soveltaa kasvun ajattelutapaa opetukseensa vaikutti negatiivisesti myös oppilaiden sisällönhallintakeskeisten oppimistavoitteiden saavuttamiseen, käsitykseen älykkyyden muovautuvuudesta sekä oppimistuloksiin, vaikka opettajalla olikin halu edistää oppimista ja hän oli sitoutunut Brainology-ohjelmaan. Tutkimuksessa tuli ilmi, että vaikka opettaja edustaisikin kasvun ajattelutapaa, mutta jos opettaja ei tuo kasvun ajattelutapaa opetuksessaan ja puheessaan ilmi, niin kasvun ajattelutavan mukainen ajattelu ei itsessään edesauta oppilaiden opintosaavutuksia. Tutkimustulokset osoittavat myös, että kasvun ajattelutavan omaan opetukseensa omaksunut opettaja vaikutti enemmän myöskin oppilaiden uskomuksiin positiivisella tavalla kasvun ajattelutavasta ja hänen oppilaansa myöskin omaksuivat itselle pitkällä aikavälillä samanlaisen ajattelutavan kuin opettajallaan. Tutkimusten mukaan kasvun ajattelutavan on todettu ennustavan parempia oppimistuloksia ja vaivannäköä aina varhaislapsuudesta lukioikään saakka, kuin muuttumattoman ajattelutavan. (Schmidt, Shumow & Kackar-Cam 2015, s. 17–30.) Myös Parkin, Gundersonin, Tsukayaman, Levenen ja Beilockin (2016) tutkimuksen mukaan opettajan tapa opettaa, joko sisällönhallinta keskeisen tai avuttoman suhtautumisen kautta vaikuttaa merkittävästi siihen millaiseksi oppilaiden ajattelutapa muotoutuu myöhemmin ja tätä kautta ajattelutavalla on myös yhteys oppilaiden opintomenestykseen (Park, Gunderson, Tsukayama, Levine & Beilock 2016, s. 306). Dweck (2010, 18) taas kertoo kuinka kasvun ajattelutavan omaavat opettajat voivat luoda luokassaan kulttuuria, jossa riskien ottamiseen kannustetaan. Tällaisen merkityksellisen oppimisympäristön luominen vaatii opettajalta opetusstrategioita, jotka tukevat oppilaiden kasvun ajattelutavan muotoutumista. Yksi tapa merkityksellisen oppimisympäristön luomiseen on oikein annettun ja kohdistetun palautteen antaminen. (Dweck 2010, 18.)

Rattanan ym. (2011) tutkimuksessa tutkittiin myös millaisia vaikutuksia opettajan ajattelutavoilla on pedagogisiin käytäntöihin luokkahuoneessa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että muuttumattoman ajattelutavan omanneet opettajat antoivat oppilaille helpommin leiman vähäisistä kyvyistä kuin kasvun ajattelutavan omaavat. Lisäksi muuttumattoman ajattelutavan omaavat opettajat lohduttivat

helpommin oppilaita ”heikoista” matematiikan kyvyistä käyttäen pehmeitä opetusmenetelmiä, todennäköisesti heikentäen oppilaiden sitoutumista matematiikkaan, esimerkiksi vähentäen oppilaiden kotitehtävien määrää. (Rattan ym., 2011, s. 732.) Dweckin (2017) tutkimuksen mukaan opettajien sanat ja teot eivät kulje aina kauniisti käsi kädessä ajattelutavan ilmenemisen kanssa. Aiempien tutkimustulosten perusteella monet opettajat, jotka sanoivat edustavansa kasvun ajattelutapaa, harjoittivat sellaisia tehtäviä oppilaillaan, jotka välittivät muuttumatonta ajattelutapaa heidän oppilailleen. Silloin kun opettajat keskittyivät oppimisprosessiin, he siirtyivät kasvun ajattelutavan mukaiseen toimintaan opetuksessa. (Dweck 2017, s. 142.) Opettajan ajattelutavalla älykkyyden muokautuvaisuudesta on suuri vaikutus siihen, auttaako opettaja oppilasta toimimaan sinnikkäästi matematiikan oppimisprosessissa, ja minkälaisia kriittisiä vaikutuksia sillä on, esimerkiksi oppilaiden tulevaisuuden uravalintoihin matemaattisilla aloilla. (Rattan ym., 2011, s. 732.) Kasvun- ja muuttumattoman ajattelutavan vaikutuksia käytökseen voidaan havaita jopa kuvitelluissa tilanteissa. Dweck ym. (1995) avaavat tutkimusta, jossa yliopisto-opiskelijoille kuvailtiin tilanne, jossa oppilaat eivät suoriutuneet opettajan antamasta tehtävästä ja heiltä kysyttiin, miten he itse olisivat toimineet tilanteessa, jos he olisivat olleet opettajia. Kasvun ajattelutavan omaavat opiskelijat ehdottivat keskustelevaa ja ohjauksellista lähestymistapaa muuttumattoman ajattelutavan omaksuneita useammin. Lapsen suoriutumisen epäonnistumisen ymmärtäminen ja siitä selviäminen oli kasvun ajattelutavan omaaville opiskelijoille yleisempää, kun muuttumattoman ajattelutavan opiskelijoille. Muuttumattomalle ajattelutavalle yleisempää oli lähestyä oppilaita rangaistuksen näkökulmasta. (Dweck ym. 1995, s. 278.)

Opettajan ajattelutavalla on suuri vaikutus opettajan opetuskäytäntöihin, mutta tämän lisäksi oppilaan ajattelutavalla on myös vaikutusta koulunkäyntiin ja siinä menestymiseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaat jotka käsittävät oppimisen kasvun ajattelutavan näkemyksen mukaisesti, suoriutuvat paremmin niin koulutehtävistä, haastavista muutostilanteista ja vaikeiden kurssien loppuun suorittamisesta (Blackwell ym., 2007). Ajattelutavan avulla voidaan selittää, miksi samoilla kyvyillä varustetut yksilöt asettavat erilaisia tavoitteita ja käyttäytymismalleja samoissa tilanteissa sekä miten ne vaikuttavat oppimisprosesseihin ja opintosaavutuksiin. (Dweck & Legget 1998, Rissanen ym., 2016, s. 2.)

Dweck ja Leggett (1988) ovat tutkineet yksilöiden asettamien tavoitteiden vaikutuksia käyttäytymiseen. Tutkimuksessa ilmeni useita tärkeitä huomioita implisiittisten uskomusten vaikutuksista yksilöiden toimintaan. Mielenkiintoinen huomio oli, että lapset, jotka välttelivät haasteita ja kokivat huonommuutta niitä kohdatessaan, olivat kyvyiltään yhtä hyviä kuin lapset, jotka etsivät haasteita ja osoittivat sitkeyttä niitä kohdatessaan. Tutkimuksen mukaan jotkut kaikista älykkäimmistä ja lahjakkaimmista lapsista osoittivat muuttumatonta ajattelutapaa. Toisaalta huomionarvoista on, että ne lapset jotka olivat kaikista eniten huolestuneita omista kyvyistään, rajoittivat omalla käytöksellään myös kasvuaan ja kehittymistään, nämä lapset edustivat muuttumatonta ajattelutapaa. Muun muassa näiden tutkimustulosten perusteella ei voida päästellä, että pelkästään heikot kyvyt tai traumaattinen historia selittäisivät syyn haasteiden välttämiseksi ja heikolle suoriutumiselle tällaisissa tilanteissa (Dweck & Leggett 1988, s. 256.) Myös Blackwellin ym. (2007) tutkimuksen mukaan oppilaiden muuttumaton ajattelutapa (uskomus kyvyistä on muuttumaton, suorituskeskeiset tavoitteet, negatiivinen suhtautuminen vaivannäköön ja avuton suhtautuminen epäonnistumisiin) johtaa arvosanojen laskuun ajan kuluessa. Muuttumaton ajattelutapa saa yksilössä aikaan käyttäytymismalleja, jotka johtavat haasteiden välttelyyn ja sitä kautta myöskin sinnikkyuden vähäisyyteen vaikuttaen pitkällä aikavälillä menestymiseen tulevaisuudessa. Kun taas kasvun ajattelutavan omanneet opiskelijat selviytyvät paremmin koulun siirtymävaiheista joustavan ajattelutavan myötä ja näin ollen opintomenestys vaativilla kursseilla on myös parempaa. (Blackwell ym., 2007; Yeager & Dweck 2012.) Näin ollen jopa epäonnistumisen kokemukset voivat edistää menestymisen odottamista tulevaisuudessa. Anderson ja Jennings (1980) puoltavat tutkimustensa kautta ajatusta siitä, että yksilöiden uskomukset siitä vaikuttaako lopputulokseen enemmän yksilön piirteet (muuttumaton tekijä) vai hänen käyttämänsä strategiat (muutettavissa oleva tekijä) vaikuttavat siihen millaisia odotuksia yksilö asettaa suoriutumiselleen (Anderson & Jennings 1980, s. 393.) Yksilön ajattelutapa vaikuttaa muun muassa opintomenestykseen koulussa sekä itsetuntoon, ennen kaikkea maailmankatsomuksesta nousevien tavoitteiden, uskomusten ja strategioiden kautta. (Blackwell ym., 2007; Robins & Pals 2002.) Vaikka ajattelutapojen ilmentymistä opetuksen kontekstissa opetus-opiskelu-oppimisprosessissa on tutkittu monesta eri näkökulmasta, mutta edelleen tutkimuskentällä on paljon selvittämättömiä kysymyksiä.

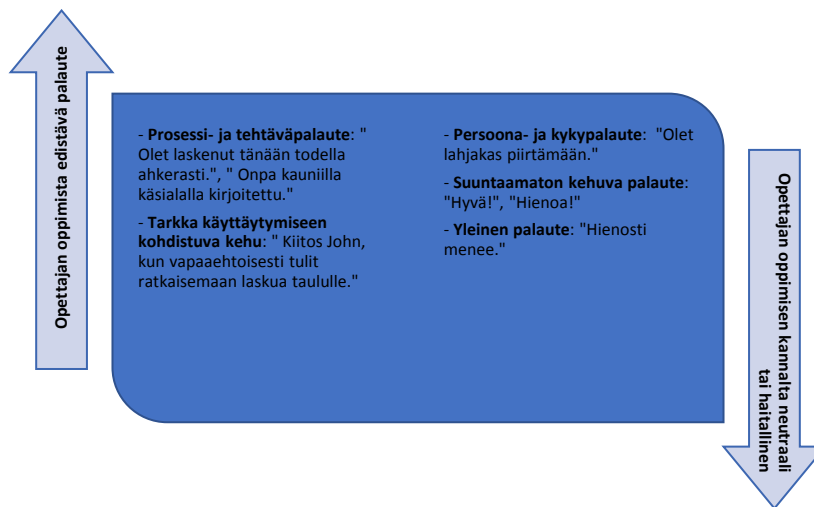
2.4 Palautteen merkitys oppilaan kehityksessä

Opetus-opiskelu-oppimisprosessin edistämiseksi opettajan tulisi motivoida oppilaita, turvata heidän halukkuutta oppia sekä mahdollistaa oppiminen. Tämän lisäksi opettajan tulisi luoda henkilökohtaisia oppimisen mahdollisuuksia oppilaille, antaa palautetta oppimisen edistymisestä sekä valmistaa oppilaita opittujen asioiden soveltamiseen käytännössä. (Kansanen & Meri 1999, s. 89.) Oppilaan oppimisen ja kehityksen näkökulmasta opetus-opiskelu-oppimisprosessissa voidaan tarkastella monia eri asioita, mutta palautteeseen keskittyminen on olennaista, kun pohditaan opettajan merkitystä oppimisen edistymiseen (kts.mm. Hattie, 2003; Haydon & Musti-Rao, 2011; Kemppainen ym., 2015). Palautetta ja sen vaikutuksia oppimiseen on tutkittu monesta eri tulokulmasta käsin. Hattien (2003) tekemän meta-analyysin perusteella opettajan palaute on merkittävin yksittäinen tekijä, jolla on vaikutusta oppilaiden opintosaavutuksiin (Hattie 2003, s. 4). Jotta oppiminen voisi edistyä palautteen myötä, on ensisijaisen tärkeää tietää millaista palautteen tulisi olla, jotta se voisi edistää oppimista. Vaikka oppilaan kehuvan palautteen myönteisiä vaikutuksia pidetäänkin usein itsestäänselvyysnä oppimisen kannalta niin useat tutkimukset osoittavat, että kehumisen tavalla ja tilanteilla, jossa kehua annetaan on merkittävä vaikutus opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. (kts. mm. Anderson & Jennings, 1980, s. 393; Clifford, 1986a, 1986b). On olennaisen tärkeää, että palautteen antamista ja sen vaikutuksia tutkitaan, jotta opettajalla on mahdollisuus edistää sillä oppimista, eikä haitata sitä. Palautteenantoa ja sen vaikutuksia voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta lähtien.

Opettajan antaman kehuvan palautteen useat tutkijat (kts. mm. Kamins & Dweck, 1999; Kemppainen ym., 2015; Haydon & Musti-Rao, 2011) ovat luokitelleet palautteenannon erilaisiin luokkiin kehumisen kohteesta riippuen. Kemppaisen kumppaneineen (2015, s. 61) mukaan ensimmäinen tapa antaa palautetta on kohdistaa se itse oppijaan eli hänen persoonaan, kykyihin ja älykkyyteen, tätä kutsutaan persoona- ja kykypalautteeksi. Oppijaan kohdistuneella kehuvalla palautteella tarkoitetaan yksilön niin sanotusti pysyviin ominaisuuksiin kuten

älykkyyteen kohdistettua kehuva palautetta, se voisi tarkoittaa esimerkiksi "oletpa sinä nokkela matikassa" tai "olet kyllä lahjakas piirtämään". Haydon ja Musti-Rao (2011) ovat taas jakaneet palautteen sekä yleiseen palautteeseen että tarkkaan käyttäytymiseen kohdistuvaan kehuun. Esimerkkejä yleisestä palautteesta (general praise statement) ovat esimerkiksi "hyvää työtä" tai "hienosti menee". (Haydon & Musti-Rao, 2011, s. 31.) Haydonin ja Musti-Raon (2011) yleisestä palautteesta ja Kemppaisen kumppaneineen (2015) tutkimuksessa esittelystä persoona- ja kykypalautteesta on jonkin verran yhtäläisyyksiä. Kuitenkin Haydonin ja Musti-Raon (2011) yleinen palaute on paremmin verrattavissa Burnettin ja Mandelin (2010) suuntaamattomaan kehuvaan palautteeseen (non-targeted praise/ general praise). Suuntaamaton kehuva palaute on verbaalaisesti kohdistamaton, ilmeten yleisempinä lausahduksina, kuten esimerkiksi "hyvä", "hienoa" tai "loistavaa". Suuntaamaton kehuminen on palautteenannon toinen ryhmä Kemppaisen kumppaneineen (2015, s. 63) mukaan. Kolmas opettajan antaman kehuva palautteen kohde on Kemppaisen kumppaneineen (2015) mukaan oppijan oppimisprosessi ja valmis tuotos, niin sanottu prosessi- ja tehtäväpalaute. Tällaisessa palautteen annossa kohteena on oppilaan itse muutettavissa oleva tehtävästä suoriutuminen, jolloin palautteen voisi ilmaista esimerkiksi "onpa kauniilla käsialalla kirjoitettu" tai palautteen kohdistaminen, sillä hetkellä tapahtuvaan oppimisprosessiin, joka voitaisiin huomioida esimerkiksi sanoin "olet laskenut tänään tosi ahkerasti tehtäviä". (Kemppainen ym., 2015, s. 61.) Haydon ja Musti-Rao (2011) ovat tutkineet tarkan käyttäytymiseen kohdistuvan kehumisen, BSP (Behavior-Specific-Praise) vaikutuksia luokkahuoneen ilmapiiriin paranemiseen. Tarkka käyttäytymiseen kohdistuva kehu paransi opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. (Haydon & Musti-Rao, 2011, s. 35.) Tarkassa käyttäytymiseen kohdistuvassa kehuksessa on olennaista, että palaute kohdistuu sellaiseen oppilaan käytökseen, jota halutaan lisätä. Kehun tulisi sisältää palautetta oppilaan nykyisestä onnistuneesta käytöksestä sekä kuvata oppilaan monipuolista osaamista aina tapahtuen aidossa ja merkityksellisessä vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä. (Haydon & Musti-Rao, 2011, s. 32.) Haydonin ja Musti-Raon (2011) tutkimuksessa käytetty BSP tarkka käyttäytymiseen kohdistuva kehu on verrattavissa prosessi- ja tehtäväpalautteeseen. Kemppainen ym. (2015) esittää, että Koestnerin, Zuckermanin ja Koestnerin (1987) näkemyksen mukaan prosessi- ja tehtäväpalautteen antamiseen

vielä yhden aspektin, jolloin palautteenanto kohdistuu palautteenantajan kokemuksiin oppilaan työstä, esimerkiksi kuvaillen näin "pidän todella paljon aineesi huumorista ja se sai minut nauramaan" (Kemppainen ym., 2015, s. 61). Kemppainen kumppaneineen (2015) nostaa Hattien ja Timperleyn (2007) esittelemän persoona- ja kykypalautteen sekä prosessi- ja tehtäväpalautteen lisäksi myös itsesääätelyyn suunnatun kehuva palautteen. Itsesääätelyyn kohdistuvalla kehuva palautteenannolla on tarkoitus vahvistaa oppijan itsearviointitaitoja, luottamusta ja minäpystyvyyden tunnetta. (Kemppainen ym., 2015, s. 63.) Kemppainen ym. (2015, s. 63) kertovat, että Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan palautteenantotilanne voi olla onnistunut, jos se vastata kolmeen kysymykseen: 1. Mihin oppija on menossa? (tavoitteet) 2. Kuinka oppija on menossa? (mitä tavoitteen saavuttamiseksi tehdään) ja 3. Mitä tehdään seuraavaksi? (Mitä muutoksia edistymisen saavuttamiseksi). (Kemppainen ym., 2015, s. 63.) Alla olevaan kuvioon 2 on koottu edellä esiteltyjä erilaisia palautteenanto tapoja ja niiden merkitys oppimisen edistymiseen.



Kuvio 2. Palautteenantotapojen merkitys oppimisen edistymiseen.

Gutshallin (2014, s. 789) mukaan opettajan ajattelutapa vaikuttaa hänen tapaan antaa palautetta ja tukea oppimisprosessia. Myös Rissasen ym. (2016) mukaan opettajan ajattelutapa määrittelee hänen opetus- ja motivointikäytäntöjä ja näin

ollen myös sen kohdistaaako opettaja kehun prosessiin vai persoonaan. Kasvun ajattelutavan omaava opettaja keskittyy oppimisprosessiin ja sisällönhallintakeskeisen ilmapiiriin luomiseen, jolloin kehuminen keskittyy rohkeuden, strategioiden ja yrittämisen kehumiseen. Toisaalta taas muuttumattoman ajattelutavan omanneen opettajan nähdessä oppilaat pysyvien ominaisuuksien kautta, keskittyy opettaja saavutusten kehumiseen, joka ajaa kohti suorituskaskeista ilmapiiriä. (Rissanen ym., 2016, s. 5.) Parkin, Gundersonin, Tsukayaman, Leinen ja Beilockin (2016) tutkimus osoittaa, että opettajan tavalla antaa ohjeita oppilailleen (sisällönhallinta keskeinen vs. suorituskeskeinen) on vaikutusta oppilaiden ajattelutavan muotoutumiseen. Tutkimuksen mukaan oppilaiden ajattelutapa on yhteydessä heidän matematiikan opintomenestykseen ensimmäisellä ja toisella luokalla. (Park, Gunderson, Tsukayama, Levine & Beilock 2016, s. 306.)

Lonka (2014, s. 53) kuvailee kuinka rakentavan ja oikein kohdistetun palautteen avulla voidaan saada yksilö ylittämään itsensä ja ottamaan käyttöön ”piilossa” olleita voimavaroja. Opettajan ajattelutavalla on suuri merkitys hänen tapaan tukea ja edistää oppilaan oppimisprosessia palautteen ollessa yksi merkittävistä opetus-opiskelu-oppimisprosessin tukemiseen ja edistämiseen vaikuttavista tekijöistä. Tuen tarjoaminen voi näyttäytyä opetus-opiskelu-oppimisprosessissa muun muassa palautteen annan kautta (Anderson & Jennings, 1980, s. 393). Oppimista ja motivaatiota koskevan tutkimuksen mukaan oppilaiden motivaatiota voidaan edistää kohdistamalla palaute oppimisprosessiin eikä persoonaan (Kamins & Dweck, 1999). Muun muassa Swannin ja Snyderin (1980) tutkimus osoittaa, että muuttumattoman ajattelutavan omannut opettaja tarjosi oppilailleen vähemmän tukea oppimisprosessissa kuin kasvun ajattelutavan omaava opettaja. Opettajat, jotka uskoivat, että älykkyyttä voidaan kehittää, tarjosivat oppilailleen enemmän tukea, ohjasivat tavoitteiden asettamisessa sekä eksplisiittisesti opettivat oppilailleen ongelmanratkaisua/ taitoja. (Swann & Snyder 1980, s. 879.) Muun muassa Kamins ja Dweck (1999) ovat tutkineet palautteen vaikutuksia oppimisprosessin ja tutkimustulokset puhuvat prosessiin kohdistuvan palautteen eduista verrattuna persoonaan kohdistuvaan palautteeseen. Tutkimustulokset vahvistavat myös ajatusta siitä, että palautteenannon kohteella (persoona vs. prosessi) on merkitystä lisäksi oppilaan itsearvostukseen (contingent self-worth) ja kykyyn selvittää tilanteista (coping). Kamins ja Dweck (1999)

tutkivat kehuun ja kritiikin vaikutuksia itsearvostukseen ja selviämiseen persoona- ja prosessipalautteen kautta. Tutkimuksen hypoteesi, joka oli, että sekä kritiikki että myöskin kehuminen, mikä kohdistuu yksilön persoonaan, ominaisuuksiin tai kykyihin saattaa viestittää yksilölle hänen ehdollisesta arvostaan ja näin ollen heikentää myöhempää selviytymistä. Kaminsin ja Dweckin (1999) kahteen tutkimukseen osallistui 5-6 vuotiaita lapsia, joille annettiin tehtävän suorittamisen jälkeen palautetta koskien yksilön persoona, tulosta (outcome) tai prosessia joko kriittisen palautteenannon tai kehumisen avulla. Tutkimustulokset osoittivat, että lapset osoittivat merkittävän paljon enemmän avutonta reagointia itsesyytösten kera tutkimuksen edetessä, persoonaan kohdistuvan kehuun tai kritiikin jälkeen, kun taas prosessiin kohdistuvan kehuun tai kritiikin jälkeen. Persoonaan kohdistuva palaute, vaikka se olisi positiivista voi luoda haavoittuvaisuutta ja tunteen ehdollisesta itsearvosta. (Kamins & Dweck, 1999, s. 835.) Huomattava tutkimustulos on, että persoonaan kohdistunut palaute saa yksilön odotukset heikentymään tulevaisuuden menestymisen suhteen, kun taas prosessiin kohdistunut palaute auttaa yksilöitä tarkastelemaan tulevaisuutta valoisemmin ja toiveikkaammin (Kamins & Dweck, 1999, s. 836).

Mueller ja Dweck (1998) ovat koonneet tutkimustuloksia kehuun palautteen vaikutuksista oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen koulussa. Tutkimustulokset osoittavat, että älykkyyden kehumisella on enemmän negatiivisia vaikutuksia oppilaiden motivaatioon kuin prosessin ja yrityksen kehumisella. Tutkimusten mukaan älykkyyden kehuminen saa oppilaat välittämään enemmän tehtävästä suoriutumisesta, kun taas oppilaiden vaivannäön kehuminen saa heidät tavoittelemaan oppimista. Tutkimustulokset osoittavat lisäksi, että älykkyydestään kehutut lapset osoittavat vähemmän sinnikkyyttä ja nautintoa tehtävien tekemisessä, kun prosessista kehutut lapset. (Mueller & Dweck, 1998, s. 33.) Dweckin mukaan oppilaiden älykkyyden kehuminen voi antaa oppilaille hetkellisen ylpeyden tunteen itsestään, mutta pitkällä aikavälillä ajaa oppilaita kohden negatiivisia seuraamuksia (Dweck, 2007, s. 35). Tämän lisäksi älykkyydestä kehutut lapset näkivät älykkyytensä pysyvänä ominaisuutena, kun taas vaivannäöstä kehutut lapset uskoivat omiin mahdollisuuksiinsa kehittyä. Muun muassa näiden tutkimustulosten perusteella on saatu näyttöä siitä, millä tavalla saavutusten tavoitteluun ja oppimiseen tulisi rohkaista oppilaita. (Mueller &

Dweck, 1998, s. 33.) Dweck (2010, s. 20) tuo esille mielenkiintoisen tutkimustuloksen opettajan antaman arvioinnin vaikutuksista oppilaiden opintomenestykseen ja tavoitteiden saavuttamiseen tulevaisuudessa. Opettajien käyttäessä merkintää ”ei vielä” (Not Yet) hylätystä koearvosanasta, oppilaat eivät olleet häpeissään suorituksestaan, koska he tiesivät, että heidän odotetaan läpäisevän koe vielä seuraavalla kerralla. Dweckin mukaan opettajan tulisi käyttää sanaa vielä (Yet) systemaattisesti opetuksessaan. Esimerkiksi, jos oppilas kertoo, ettei osaa jotain tehtävää tai pidä jostain aineesta opettajan tulisi lisätä, että ”et vielä”. Vielä sanan käyttäminen oppilaiden kanssa ilmaisee heille, että kyvyt ja motivaatio ovat muutettavissa olevia asioita. (Dweck, 2010, s. 20.)

Kemppainen ym. (2015) ovat koonneet katsauksen sekä kotimaisista että ulkomaisista tutkimuksista opettajien oppilaille antamasta kehuvasta palautteesta ja sen erinäisistä vaikutuksista oppimiseen ja opiskelumotivaatioon sekä luokkahuoneen ilmapiiriin. Kehuminen nähdään osana myönteistä palautteenantoa, kehumisen ollessa kuitenkin enemmän kuin vain pään nyökkäys tai ”oikein” ja ”joo” – sanojen käyttö opetuksessa. Kehuva palautteenanto pitää aina sisällään jonkun kehuva adjektiivin esimerkiksi ”hienoa, hyvin”. Tutkimustulokset osoittavat, että oikein suunnattu kehuminen vaikuttaa edistävästi oppilaiden suoritushetkisiin motivaatioon, tehtävään suuntautumiseen sekä luokkahuoneen yleiseen ilmapiiriin. (Kemppainen ym., 2015, s. 60- 61.) Myöskin Lonka (2014) painottaa, että palautteen tulisi olla rakentavaa, jotta se voi edistää oppimista voimistaen yksilön omaa toimijuutta ja oivallusta (Lonka, 2014, s. 53). Haydon ja Musti-Rao (2011) tähdentävät tutkimuksessaan kehuva palautteen positiivista merkitystä akateemisen suoriutumisen ja käyttämisen edistämisessä (Haydon & Musti-Rao, 2011, s. 31). Muellerin ja Dweckin (2007) tutkimusten mukaan pelkästään yksittäinen palaute tai kirjallinen teksti voi olla ohjaamassa lapsen ajattelua ja toimintaa tulevaisuudessa. Kriittisesti kehumiseen suhtautuvat tutkijat näkevät kehumisen oppilasta ulkoapäin ohjailevaksi toiminnaksi sisäisen motivaation tukemista (Kemppainen ym., 2015, s. 61).

Kuitenkaan kaikki tutkimustulokset prosessipalautteen hyödyistä verrattuna persoonallisuuden ja kykypalautteeseen eivät ole täysin yksiselitteisiä vaan molemmilla puolin näkemystä. Muun muassa Schunkin (1994, 1996) tutkimustulokset osoittavat

kykyyn kohdistuvan kehuun olevan prosessipalautta hyödyllisempi esimerkiksi minäpystyvyyden edistämiseksi ja taitojen hankinnan saavuttamiseksi (Schunk, 1994, 1996). Toisaalta taas muun muassa Butlerin (1987, 1988) tutkimustulokset osoittavat, että lapset jotka saivat kehuva palautetta prosessista, osoittivat korkeampaa kiinnostusta ja haasteiden etsimistä tehtävää kohtaan sekä siitä selviytymisestä kuin lapset, joita kehuuttiin esimerkiksi heidän suoriutumisensa perusteella (Butler, 1987, 1988). Kritiikki nähdään useimmiten negatiivisena palautteenannon muotona, jos ei osata erotella palautteenannon kohdetta ja siitä aiheutuvia eroja menestymiseen. Kaminsin ja Dweckin (1999) mukaan useat tutkijat ovat tutkineet prosessiin kohdistuvan kritiikin etuja verrattuna kykyihin ja ominaisuuksiin kohdistuvaan kritiikkiin. Tutkimuksen mukaan oppilaiden persoonaan tai kykyihin kohdistunut kehu tai kritiikki johti jo 5-6 vuotiailla itsesyytöksiin virheen sattuessa, tehden oppilaasta haavoittuvaisen. Ne oppilaat, joiden kykyjä kritisoitiin tai heidän kykyjensä taso aliarvioitiin, todennäköisesti menestyvät huonommin tulevaisuudessa (näkökulma avuttomaan suhtautumiseen), kuin oppilaat joille annettiin kriittistä palautetta heidän vaivannäöstään tai strategistaan. Toisin sanoen oppilaat, joita johdettiin keskittymään strategiaan tai vaivannäköön oppimisessaan menestyivät todennäköisemmin tulevaisuudessa. (Kamins & Dweck, 1999, s. 836.) Vaivannäön kehuminen on useissa tapauksissa ominaisuuksien tai kykyjen kehumista kannattavampaa (kts. esim. Kamins & Dweck, 1999; Anderson & Jennings, 1980). Kristjansson (2008) esittää ajatuksen, että yksittäisellä palautteella oppilaalle ei voi kuitenkaan olla yhtä paljon merkitystä persoonallisuuden kehitykseen kuin koko koulutuksen kontekstilla yhteensä. Hänen mukaansa lapsi ei välttämättä ymmärrä palautteen ”Sinä olet mahtava!” tarkoittavan, että ” Sinä olet mahtava, huolimatta mistään” yhtään sen paremmin kuin palautteen ”Olet suoriutunut mahtavasti tällä hetkellä”, tarkoittavan ”Olet suoriutunut mahtavasti tällä hetkellä, mutta se ei kerro sen enempää siitä kuin mahtava olet yleisesti ottaen.” (Kristjansson, 2008, s. 225–226.) Kristjanssonin (2008) esittämää ajatusta voi verrata kyky- persoonapalautteen sekä tehtävä- ja prosessipalautteen antojen eroihin, vaikka hän ei niistä suoraan puhukaan kyseisillä termeillä.

3 Opetus luokkahuoneessa

3.1 Opetussuunnitelma opetuksen ohjenuorana

Oppimista tapahtuu kaiken aikaa, mutta opetussuunnitelman mukaista oppimista tuskin tapahtuu vahingossa. Tarkastellessa vuorovaikutussuhteiden toteutumista opetussuunnitelman kontekstissa on tärkeää huomioida, että opettajan työ on jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, jolloin hyvillä vuorovaikutussuhteilla on valtava merkitys myös oppimisprosessin ja oppimisen kannalta. Opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisen osaamisen tarkoituksena on opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisten tavoitteiden mukainen ihmisenä kasvamiseen tukeminen, yhteiskunnan jäsenyyteen ja kestävään elämän tapaan ohjaaminen. Laaja-alaisen tavoitteiden erityisen tärkeänä tehtävänä on rohkaista oppilaita huomaamaan oma erityisyytensä, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuudet sekä oppia arvostamaan itseään. (OPS, 2014, s. 20.) Opiskelun edellytyksenä on kuitenkin riittävä motivaatio ja jollei sitä löydy tarvitaan jonkinlaista suostuttelua opiskeluun (Kansanen, 2004, 72). Oppilaan aktiivista toimintaa eli opiskelua voidaan havainnoida eri tekijöitä seuraamalla. Kansanen (2004) mukaan opiskelun ulkoisia tekijöitä, joita voidaan tarkastella ovat: tilaisuus opiskeluun, opiskeluun varattu kokonaisaika ja opiskeluun käytetty aika. Sitoutuminen opiskeluun voi myös olla havainnoinnin kohteena oppilaan tehtävää opetustapahtumassa tarkastellessa. (Kansanen, 2004, s. 72.) Kuitenkaan opetusta ei tulisi nähdä pelkästään tulevaisuuteen valmistavana elementtinä, vaan sen arvo on yhtä lailla tässä ja nyt. Kasvatuksen ja opetuksen pulmallista terminologiaa pohdittaessa on hyvä muistaa, että kasvatus tapahtuu opetuksen kautta tai opetuksen yhteydessä (Kansanen, 2004, s. 10). Tällöin kysymykset siitä näkeekö opettaja itsensä enemmän ”kasvattajana” vai ”opettajana” eivät ole oleellisia, koska kasvatus tapahtuu osana opetustapahtumaa.

Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) mukaan vuoden 2014 Opetussuunnitelma otettiin käyttöön peruskoulun luokilla 1-6 syksyllä 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamisen tavoitteena oli pyrkiä luomaan paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle sekä kestäväälle tulevaisuudelle. (Opetushallitus, tiedote 62/2012.) Perusopetuksen ohjausjärjestelmän uudistamisen syynä oli lisäksi se, että koulu pystyisi

ottamaan huomioon muutokset ympäröivässä maailmassa ja näin ollen vahvistamaan koulun opetus- ja kasvatustehtävää kestävästi tulevaisuuden rakentamisessa (OPS, 2014, s. 9). Koulutuksen, opetuksen ja oppimisen kehityssuunnista on esitetty monenlaisia näkemyksiä vuoden 2014 opetussuunnitelman astuessa voimaan. Kuitenkin tulevaisuuden ennusteiden esittäminen on mahdollonta ja aika näyttääkin, miten vuoden 2014 opetussuunnitelma muuttaa kasvatuksen- ja opetuksen kenttää. (Sahlberg, 2000, s. 1.) Vitikka, Krokfors ja Hurmerinta (2012) korostavat opetussuunnitelman merkitystä suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityksen ja muutoksen kannalta (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta, 2012, s. 83). Koulu kasvattaa nuoria tulevaisuutta varten yhteiskunnan kansalaiseksi välittäen heille opetuksen ohessa vahvasti myös opetussuunnitelman mukaista arvopohjaa (Kuusisto & Tirri, 2013, s. 3).

Institutionaalisen eli yhteiskunnan valvonnan alaisen opetuksen tunnusomaisena piirteenä on opetussuunnitelma, jossa kuvaillaan opetuksen tarkoitus (Kansanen, 2004, s. 25). Myös Sarjala ja Suopohja (2000) Salmisen ja Annevirran mukaan yhtyvät ajatukseen siitä, että opetussuunnitelman perusteiden yksi keskeisimmistä tehtävistä on yksiselitteisesti esittää, mitä opetuksen tulisi suomalaisessa perusopetuksessa sisältää (Salminen & Annevirta, 2014, s. 333). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaiden yleissivistyksen pohja luodaan perusopetuksen kautta, jonka järjestämistä ohjaavat velvoitteet nousevat perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista, opetussuunnitelman perusteista ja paikallisista opetussuunnitelmista ja niihin perustuvista lukuvuosisuunnitelmista (OPS, 2014, s. 11). Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on koulutuksen tasa-arvon ja laadun varmistaminen kaikille sekä oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytysten mahdollistaminen (OPS, 2014, s. 9). Jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, opettajien työskennellessä opetussuunnitelman tavoitteiden puitteissa (OPS, 2014, s. 11; Kansanen, 2004, s. 27). Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle (OPS, 2014, s. 9). Kuviossa 3 on jäsenneilty valtakunnallisen opetuksen ohjausjärjestelmän muodostuminen ja rakentuminen asteittain.



Kuvio 3. Valtakunnallinen opetuksen ohjausjärjestelmä.

Lahtinen ja Lankinen (2013) avaavat valtakunnallista opetuksen ohjausjärjestelmää selittäen, että eri tasoilla laadittavat ja toteutettavat opetussuunnitelma-asiakirjat ovat osa koko valtakunnallista opetuksen ohjausjärjestelmää, johon kuuluvat kansallisen ja paikallisen opetussuunnitelman lisäksi laki ja asetukset (Salminen & Annevirta, 2014, s. 334). Kuviosta 1 näkee, millä tavalla perusopetus on rakennettu yhteiskunnassa ja miten opetussuunnitelman toteuttaminen etenee aina perusopetuslaista (628/1998) lähtien koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Kaiken perusopetuksen perustana ovat perusopetuslaki (628/1998) sekä perusopetusasetus (852/1998), joissa ovat lakisääteiset määräykset koken oppivelvollisuutta ja perusopetuksen toteuttamista. (OPS, 2014, s. 9; Opetushallitus; Perusopetuslaki 628/1998.) Seuraavalla portaalla on valtioneuvoston asetuksen perusteella asetetut säädökset perusopetuksen yhteisistä arvoista, joiden pohjalta opetus tulisi toteuttaa, kuten esimerkiksi yksilöllisyyden ja tasa-arvon toteutuminen koulussa. Kuvion kolmannella portaalla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka on laadittu perusopetuslain ja –asetuksen tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta (OPS, 2014, s. 9). Tämän jälkeen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta luodaan paikallinen opetussuunnitelma. Paikallinen opetussuun-

nitelma on tärkeä osa ohjausjärjestelmää. Sillä on keskeinen merkitys sekä valtakunnallisten tavoitteiden että paikallisesti tärkeänä pidettyjen tavoitteiden ja tehtävien ilmentämisessä ja toteuttamisessa. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on (paikallisen) opetuksen järjestämisen ja koulutyön tukeminen ja ohjaaminen sekä yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaisen toteutumisen edistäminen. Paikallinen opetussuunnitelma luo yhteisen perustan ja suunnan päivittäiselle koulutyölle. Se on strateginen ja pedagoginen työkalu, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä. Opetussuunnitelma liittyy koulujen toiminnan muuhun paikalliseen toimintaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. (OPS, 2014, s. 9.) Perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa paikallisen opetussuunnitelman merkitystä päivittäisessä opetuksessa. Kolmion huipulla on koulukohtainen opetussuunnitelma, joka on laadittu kaikkien alempien tasojen pohjalta huomioiden muun muassa koulun erityiset arvot. (OPS, 2014, s. 9.) Salminen ja Annevirta (2014) tähdentävät yksittäisten koulujen opettajien yhteisen työskentelyn merkitystä opetussuunnitelmaprosessissa. Asiantuntijoiden eli opettajien näkemykset valtakunnallisen opetussuunnitelman soveltamisesta koulukohtaiselle tasolle ovat arvokasta tietoa pohdittaessa esimerkiksi miten valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet toteutuvat yksittäisen koulun toimintakulttuurissa ja oppimisympäristöissä. (Salminen & Annevirta, 2014, s. 334.)

Perusopetus on rakennettu yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle oppimisesta (OPS, 2014, s. 14). Perusopetuksen arvoperusta pohjautuu YK:n yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistukseen, joka muodostaa niin historiallisen kuin eettisenkin perustulkinnan ihmisoikeuksien merkittävydestä (Suomen YK-LIITTO). Tämä julistus yhdessä monien muiden kansainvälisten ihmisoikeussopimusten kanssa velvoittaa Suomea jokaisen lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtimiseen. (OPS, 2014, s. 12.) Tässä tutkimuksessa on oleellista tarkastella Viikin normaalikoulun opetussuunnitelmaa, sillä tutkimus toteutettiin Viikin normaalikoulussa. Viikin normaalikoulun opetussuunnitelmaan perusopetuksen tehtäviksi on määrätty opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen-, kulttuuri- ja tulevaisuustehtävä. Tehtävien saavuttamisesta tukevat koulun arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri. (VNOPS, 2014, s. 14.) Viikin normaalikoulun opetussuunnitelma

korostaa erityisesti yhteisöllisyyden ja oppilaiden arvostamisen merkitystä kokonaisvaltaisen kasvun tekijöinä. Opetussuunnitelmassa painotetaan vuorovaikutustaitojen harjoittamista, toisten ihmisten arvostamisen ja kunnioittamisen oppimista yhteisöllisyyden perustana (VNOPS, 2014, s. 1). Opetuksen ja toimintakulttuurin pohja perusopetuksessa rakentuu opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuudesta, jotka muodostuvat eri osa-alueiden tavoitteista ja sisällöistä (OPS, 2014, s. 9). Nämä tavoitteet nousevat suoraan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusopetuksen tehtävistä, joissa avataan tätä opetus- ja kasvatustehtävää oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisena yhteistyössä kotien kanssa (OPS, 2014, s. 18). Perusopetuksen tavoitteena on lisäksi oppilaiden osaamisen laaja-alainen kehittäminen, jossa arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovat tälle kehitykselle perustan (OPS, 2014, s. 19). Opettajan tulisi jatkuvasti pystyä toimimaan opetussuunnitelman, koulun sääntöjen, oppilaiden tarpeiden ja kodin ja koulun kanssa yhteistyössä sulavasti (Mena ym., 2015, s. 4).

Kussakin oppiaineessa riippuen tiedon- ja taidonalan sisällöistä rakentuu erilainen polku kartuttaa osaamista (OPS, 2014, s. 19). Vuosiluokkakokonaisuuksilla on yhteisten tehtävien lisäksi oma erityinen tehtävänsä, jossa huomioidaan ikäkauteen ja kehitysvaiheeseen liittyvät valmiudet ja tarpeet. Alkuopetuksessa eli ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opetuksessa tulee huomioida sen erityispiirteet myös opetussuunnitelman toteutuksessa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, s. 72; Kansanen & Meri, 1999, s. 109.) Vitikka (2009) huomauttaa, että opetussuunnitelmaa ei voida jättää huomioimatta opetuksen toteuttamisessa sillä koulun toiminnan tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmassa (Vitikka, 2009, s. 122). Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (2002) mukaan ensimmäisen luokan oppilaiden innokkuus, sosiaalisuus, uteliaisuus sekä oman ajattelun tiedostaminen ja oppimisesta nauttiminen tulisi huomioida myös opetus-opiskelu-oppimisprosessin toteuttamisessa. (Brotherus ym., 2002, s. 72; Kansanen & Meri, 1999, s. 109.) Viikin opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 1-2 erityisenä tehtävänä on myönteisen pohjan luominen oppilaiden käsitykseen itsestä sekä oppijana että koululaisena sekä myöhempää työskentelyä ja oppimista vaativien valmiuksien luominen (VNOPS, 2014, s. 44). Opetussuunnitelmasta käy esille, että jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus saada rohkaisevaa palautetta

sekä oppimisen ja onnistumisen ilon kokemuksia. Oppilaita rohkaistaan ilmaise-
maan omia kiinnostuksen kohteitaan sekä löytämään uusia. Viikin OPS painot-
taa alkuopetuksessa myös omatoimisuuden sekä ryhmätyötaitojen harjoitteluun
sekä niin sosiaalisten, motoristen kuin kognitiivistenkin taitojen harjaannuttami-
seen kunkin lapsen oman kehityskulun huomioon ottaen. Opetussuunnitel-
massa painotetaan kehityksen ja oppimisen ennaltaehkäisevän toiminnan mer-
kitystä ja pyritään oikea-aikaiseen tuen tarjoamiseen. Opetuskäytänteissä ko-
rostetaan niin havainnollisuutta, toiminnallisuutta, leikkiä, pelillisyyttä kuin mieli-
kuvitusta ja tarinallisuuttakin. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen tarkoittaa
oppimiskokonaisuuksien muuttumista oppiainekohtaisiksi, mutta kuitenkin 1-2
vuosiluokilla opetus on edelleen pääosin eheytettyä. Monialaiset oppimiskoko-
naisuudet edistävät oppilaiden omatoimisuutta, ryhmätyötaitoja sekä asioiden
välisten yhteyksien ymmärtämistä. Monialaiset oppimiskokonaisuudet tarjoavat
mahdollisuuden sekä alempien- että ylempien vuosiluokkien kanssa yhteistyö-
hön. (VNOPS, 2014, s. 45.)

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman ja Viikin normaalikoulun
opetussuunnitelman lähempi tarkastelu oppiaineista ainoastaan äidinkielen, ma-
tematiikan ja kuvataiteen osalta on oleellista, sillä nämä oppiaineet olivat osa
tutkimusdataa. Ensimmäisellä ja toisella luokalla äidinkieli ja kirjallisuus oppiai-
netta on perusopetuksen opetussuunnitelman tuntijaossa määrätty yhteensä 14
viikkotuntia. Useimmiten tämä ilmenee niin, että ensimmäisellä vuosiluokalla äi-
dinkieltä ja kirjallisuutta on yhteensä 7 tuntia viikossa, jolloin sitä on yksittäisenä
oppiaineena eniten koulussa opettavista aineista. (Valtioneuvoston asetus
28.6.2012.) Äidinkieli ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on oppilaiden kieli-,
vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittäminen ja oppilaan ohjaaminen kielen, kir-
jallisuuden ja kulttuurin kiinnostukseen sekä tietoisuuteen itsestä niin viestijänä
kuin kielenkäyttäjänäkin. (OPS, 2014, s. 103.) Äidinkielen ja kirjallisuuden erityi-
senä tehtävänä vuosiluokilla 1-2 on vuorovaikutustaitojen kehittämisen lisäksi
kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen kehittämi-
nen (OPS, 2014, s. 104). Opetussuunnitelman perusteissa suomen kieli ja kir-
jallisuus- oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokille 1-2 ovat: vuorovaikutus-
tilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen sekä kielen,

kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen, jotka saavutetaan opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöalueiden kautta. (OPS, 2014, s. 106.)

Vuosiluokilla 1-2 matematiikan opetuksen tehtävänä on oppilaiden loogisen, täsmällisen ja luovan matemaattisen ajattelun kehittäminen matemaattisten käsitteiden ja rakenteiden ymmärtämisen kautta sekä kehittämällä oppilaiden kykyä tietojen käsittelyyn ja ongelmien ratkaisemiseen (OPS, 2014, s. 128). Matematiikan opetus ja opiskeluprosessin keskiössä on konkretia ja toiminnallisuus. Oppiaineen tehtävään kuuluu myös tukea oppilaita myönteiseen asenteeseen matematiikkaa kohtaan sekä positiiviseen minäkuvaan matematiikan oppijana. Tämän lisäksi matematiikan opiskelun ollessa tavoitteellista ja pitkäjänteistä toimintaa, tulisi oppilaiden ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opetuksen tulisi ohjata oppilaita ymmärtämään matematiikan hyödyllisyys ja sovellusmahdollisuudet omaan elämänpiiriinsä sekä laajemmin ja monipuolisesti yhteiskuntaan. Erityisesti vuosiluokilla 1-2 matematiikan opetuksessa eri aisteja hyödyntämällä oppilaille tarjotaan monipuolisia kokemuksia matemaattisten käsitteiden ja rakenteiden muodostumisen perustaksi. Opetuksen tehtävä on matemaattisen ajattelun kehittäminen konkreettisilla välineillä, suullisesti, kirjallisesti ja piirtäen sekä kuvia tulkiten luoden vahvan pohjan lukukäsitteen ja kymmenjärjestelmän ymmärtämiselle sekä laskutaidoille. (OPS, 2014, s. 128.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataide oppiaineen tehtävänä on taiteen keinoin ohjata oppilasta tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti monipuolista todellisuutta. Kuvien tuottamisella ja tulkitsemisella vahvistetaan oppilaiden identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista sekä yhteisöllisyyttä, omien kokemusten, mielikuvituksen ja kokeilemisen ollessa opetuksen perustana. Kokeuksellinen, moniaistinen ja toiminnallinen oppiminen harjaantuu taiteelle ominaisella työskentelyllä muun muassa monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta hyödyntämällä monipuolisesti erilaisia välineitä, materiaaleja, teknologioita ja ilmaisun keinoja. (OPS, 2014, s. 143.) Vuosiluokilla 1-2 kuvataiteen opetuksen tulisi luoda perustaa oppilaiden omakohtaiselle suhteelle kuvataiteeseen kehittämällä ilmaisun taitoja sekä esteettisiä valmiuksia eri aisteja ja koko kehoa hyödyntämällä. Opetuksen tukena on toiminnallisuus ja leikinomaisuus sekä

opetuksessa rohkaistaan yhteistyöhön, kokemusten jakamiseen ja kuvallisen työskentelyn palautteen vastaanottamiseen ja antamiseen. (OPS, 2014, s. 143.)

3.2 Opetus koulunkäynnin kulmakivenä

Jokainen ihminen on syntynyt ja kasvaa sekä kehittyy tietyn kulttuurin piirissä, jossa näyttäytyy tietynlainen sosiaalinen järjestelmä. Kasvaminen, kehittyminen ja oppiminen tapahtuvat aina tämän kulttuurin normien alaisuudessa ja saavat tiedostamattakin vaikutteita siitä. (Kansanen & Meri, 1999, s. 13.) Opetus-opiskelu-oppimisprosessia tarkastellessa voidaan pureutua syvemmin opettajan toimintaan eli opettamiseen (Kansanen & Meri, 1999, s. 89). Kysymys siitä mitä on hyvä opetus ja miten saadaan aikaan oppimista, ovat oleellisia pohdittaessa opetuksen tutkimusta ja sen kehittämistä. Tämä johtaa myös kysymykseen, millainen on hyvä opettaja ja miten voidaan kouluttaa hyviä opettajia. Opetuksen tutkimus ei ole kuitenkaan johtanut yksiselitteiseen johtopäätökseen, sillä opetuksen tavoitteet ovat hyvin moninaisia, yhtäaikaista ja päällekkäisiä, mikä tekee ilmiön mittaamisesta haasteellista. (Kansanen, 2004, s. 20.) Niin kuin perusopetuksenkin opetussuunnitelman tavoitteista havaitsee opetuksen tavoitteet ovat niin psykomotorisia, kognitiivisia, affektiivisia, sosiaalisia ja moraalisia eli tukevat oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Näiden kaikkien tavoitteiden mittaaminen ja arvioiminen eivät onnistu yksinkertaisilla mittareilla. (Kansanen, 2004, s. 20; OPS, 2014, s. 15.) Opetuksen käsitteen määrittelyyn, opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyy paljon haastavia kysymyksiä, joihin ei ole selkää vastausta. Opetussuunnitelma on kuitenkin kaiken opetuksen perusta ja sen laadinnassa ollaan tärkeän kysymyksen äärellä, siitä mikä sisältö on niin arvokasta, että se tulisi valita opetuksen kohteeksi ja opetussuunnitelman sisälöksi (Kansanen, 2004, s. 22).

Kansanen (2004) näkemyksen mukaan opetusta voidaan tutkia tutustumalla opetuksen perustekijöihin miettimällä vastauksia seuraaviin kysymyksiin: mitä, missä, miten ja kuka? Opetusta voidaan tarkastella myös opetuksen perustekijöiden näkökulmasta, tiivistämällä ne seuravanlaisiin kysymyksiin. Mikä on ihminen? Kuinka voimme tietää jotakin? Mikä on totuus? Mitä on hyvä yliopäätään? Mikä on koulun tarkoitus? Mitä pitäisi opettaa? Kuinka pitäisi opettaa?

Kuinka oppilaita tulisi arvioida? Ja kuinka vapaus ja järjestys tulisi tasapainottaa? Opetustapahtumassa kaikki perustekijät ovat Kansanen (2004) mukaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, joten tämä tulee ottaa huomioon opetus-opiskelu-oppimisprosessin pohdinnassa. (Kansanen, 2004, s. 35.) Kansanen (2000) on esitellyt kirjassaan myös Philip W. Jacksonin näkemyksen opettamisen jakamisesta kahteen osaan. Ensimmäiseksi opettamiseen kuuluu ennakoiva opetus, jolla tarkoitetaan opetuksen suunnittelua ja muita opettamista edeltäviä toimintoja ennen varsinaista opettamista. Toisaalta toinen opettamisen osa on itse vuorovaikutuksessa tapahtuva opetus, joka on seurausta ennakoivalle opetukselle. (Kansanen, 2000, s. 12.) Opetuksesta on monia hie-man toisistaan poikkeavia määritelmiä, mikä tekee käsitteen määrittelystä haastavaa. Opetustapahtuma eli opetus on jatkuva prosessi, jossa kaikki siinä vaikuttavat tekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Koskeniemi & Hälinen (1970, s. 101) määrittelevät opetustapahtuman seuraavasti:

”Opetus käsitetään interaktiotapahtumaksi, joka sijoittuu koulun elämänpiiriin ja joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämissä suunnissa”.

Koskeniemen & Hälinen (1970, s. 101) määritelmässä tulee esille vuorovaikutuksen arvo opetustapahtumassa, mikä puoltaa muun muassa Kansanen (2000) näkemystä vuorovaikutuksen merkityksestä opetus-opiskelu-oppimisprosessissa (Kansanen, 2000, s. 11). Myöskin sosiokulttuurisen näkökulman mukaan oppimisen nähdään tapahtuvan kulttuurisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Lonka, 2014, s. 72). Sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen ja tiedon nähdään rakentuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden kautta, jolloin oppijan ja ympäristön välinen vuorovaikutus on olennaista yksilön oppimisprosessissa (Tynjälä, 1999, s. 38). Siljander (2014) taas kuvailee oppimisen olevan prosessi, jonka keskiössä on muutos oppijan tiedoissa, taidoissa, ajattelutavoissa ja toiminnassa (Siljander, 2014, s. 47). Opetussuunnitelma nostaa myös esille sen, millaista mallia opettajien keskinäinen yhteistyö ja vuorovaikutus näyttävät oppilaille sekä korostaa yhteistyön tekemistä erilaisten ihmisten kanssa. (OPS, 2014, s. 26.) Kansanen (2004) kuvaa opetustapahtuman tunnusmerkkejä, joiden avulla opetustapahtumaa on

helpompi ymmärtää. Ensimmäinen opetustapahtuman tunnusmerkki on interaktio, jolla tarkoitetaan vähintään kahden ihmisen välistä yhteistoimintaa, jonka ytimessä ovat kommunikaatio ja toiminta. Interaktion ollessa sosiaalinen tapahtuma, johon kuuluu niin oppilaiden välistä - kuin opettajan ja oppilaidenkin välistä aktiivista ja vastavuoroista vuorovaikutusta, on opettajan velvollisuus koulukasvatuksessa ohjata oppilaita omaksumaan opetussuunnitelmasta nousevat tavoitteet. Opetustapahtumassa olevassa interaktiossa näyttäytyy erilaisia muotoja ja ne määrittelevät opetustapahtuman luonnetta ja sen kulkua. Vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaiden asema on erilainen, jolloin suhde on epäsymmetrinen. (Kansanen, 2004, s. 40.) Kansanen ja Meri (1999, s. 12) kertovat opettajan ja oppilaan epätasaisesta suhteesta nostaen opettajan tietämyksen korokkeelle. Toisaalta taas opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus on välitöntä eli tapahtuu henkilökohtaisesti samassa tilassa ja samanaikaisesti, ja sen täytyy olla organisoitua, sillä usein kaikki oppilaat osallistuvat siihen jollakin tavalla yhtä aikaa. (Kansanen, 2004, s. 40.)

Tämän lisäksi Kansanen (2004) mukaan interaktio on jatkuvaa, jonka takia opetustapahtuma luokitellaan suunnitteluun, varsinaiseen vuorovaikutukseen ja arviointiin. (Kansanen, 2004, s. 40.) Toisena opetustapahtuman tunnusmerkkinä on Kansanen (2004) mukaan opetuksen hahmottaminen osana koulun elämänpäiriä. Tällä tarkoitetaan sitä, että opetus kattaa alleen enemmän kuin vain oppiaineiden tavoitteet ja niiden saavuttaminen, opetus tulisi nähdä kokonaisvaltaisena toimintana, joka käsittää opetussuunnitelman läpileikkaavat tavoitteet kokonaisuudessaan huomioiden myös oppilaiden kokemusmaailman ja alakulttuurin eli piilo-opetussuunnitelman koulusta. (Kansanen, 2004, s. 42.) Kolmantena opetustapahtuman tunnusmerkkinä on Kansanen (2004) mukaan persoonallisen kehityksen edistäminen. Persoonallisen kehittämisen edistäminen vaatii opettajalta niin oppilaantuntemusta kuin opetuksen eriyttämistäkin. Ei ole yksiselitteinen tehtävä tarjota yksilöille henkilökohtaista eriytettyä opetusta samalla huolehtien koko ryhmän tavoitteiden saavuttamisesta opetussuunnitelman mukaisesti. Viimeisenä opetustapahtuman tunnusmerkkinä on opetussuunnitelman tavoitteiden mukainen opetus. Opetussuunnitelma on kirjoitettu varsin väljäksi,

jolloin yksittäiselle opettajalle jää laaja metodinen vapaus valita, millä menettelytavalla arvioi saavuttavansa parhaan mahdollisen tuloksen. (Kansanen, 2004, s. 43.)

Perusopetuksen käsitys lapsuuden itseisarvosta on perusopetuksen arvoperustan lähtökohta. Valtakunnallisen perusopetuksen arvoperusta pohjautuu käsitykseen jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta, ja oikeudesta kasvaa täyteen mitaansa sekä ihmisenä että yhteiskunnan jäsenenä. Tämän saavuttamiseksi oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea, niin että kouluyhteisössä kuunnellaan ja arvostetaan jokaista yksilöä välittäen heidän oppimisesta ja hyvinvoinnista. Toisaalta myös lapsen onnistuneet kokemukset osallisuudesta ja yhteistyön merkityksestä yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi tukevat opetussuunnitelman arvoperustan mukaista kehittymistä. (OPS, 2014, s. 12–13.) Kasvatustieteiden professori Pertti Kansanen (2004) mukaan: ”Koulukasvatuksen päämääränä on harmoninen kokonaispersoonallisuus”, Kansanen näkemys on myös linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa yksilön kasvusta ja kehityksestä (Kansanen, 2004, s. 26). Opetussuunnitelmassa perusopetuksen tehtävää voidaan käsitellä niin opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen- kulttuuri- ja tulevaisuustehtävän näkökulmasta, jolloin ihmisen kokonaisvaltainen kasvu ja kehittyminen tulevat huomioiduksi. Perusopetuksen kartuttaessa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, osaaminen, vuorovaikutus ja luottamus kasvavat, jolloin oppilailla on tulevaisuudessa paremmat mahdollisuudet yksilölliseen ja yhteiskunnalliseen hyvinvoinnin edistämiseen ja kehitykseen. (OPS, 2014, s. 16.) Opetus tapahtuukin yhteiskunnassa osana laajempaa kasvatuksen maailmaa (Kansanen, 2004, s. 25). Perusopetuksessa tulisi ottaa huomioon ympäröivän maailman muutosten vaikutukset oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin, ja opettaa lapsia kohtaamaan niitä avoimesti kuitenkin kriittisesti arvioiden sekä kantamaan vastuu valinnoistaan tulevaisuuden jatkumoa ajatellen. (OPS, 2014, s. 16.) Oppilaita tulisi myös rohkaista avoimuuteen uusia mahdollisuuksia kohdatessa sekä joustavaan ja luovaan toimintaan muutostilanteissa. (OPS, 2014, s. 24.) Avoimuus uusissa tilanteissa sekä kyky joustavaan toimintaan muutostilanteissa ovat kasvun ajattelutavan omaavat yksilön ominaisuuksia, jotka auttavat myöhemminkin selviämään haastavista tilanteista (kts. mm. Dweck & Leggett, 1988).

Jokaisen lapsen oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä, mahdollistaa oppilaan identiteetin, ihmiskäsityksen, maailmankuvan ja – katso-
muksen kehittymisen sekä oman paikkansa löytämisen maailmassa. Perusope-
tus tarjoaa lapselle paikan luoda suhdetta niin itseensä, muihin ihmisiin kuin ym-
päristöönsäkin monipuolisesti, ja näin ollen luoden edellytyksiä elinikäiselle op-
pimiselle ja hyvän elämän rakentumiselle. Monimediainen ja globaali tiedonväli-
tys korostaa arvokasvatuksen ja kriittisen suhtautumisen merkitystä edellyttäen
koulun ja kotien yhteistä arvopohdintaa tavoitteena oppilaiden kokonaisvaltai-
sen hyvinvoinnin edistäminen. (OPS, 2014, s. 13.) Perusopetuksen arvoperus-
tan pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rau-
haan, tukee oppilaiden kasvua ihmisyyteen. Ihmisenä kasvaminen saa väistä-
mättä aikaan erilaisia jännitteitä, joiden käsitteleminen eettisesti ja myötätuntoi-
sesti hyvää puolustaen vaatii opettajilta taitoa, joka kuuluu sivistyksen piiriin. Pe-
rusopetuksen rakentuessa elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle tasa-ar-
von ja demokratian edistäminen määrittelevät opetussuunnitelman arvoperus-
taa. (OPS, 2014, s. 13.)

3.2.1 Oppimisprosessi oppimisen perustana

Koulun tärkeän ja ainutlaatuisen tehtävän ansiosta opettajilla on mahdollisuus
olla vaikuttamassa oppilaiden opetus-opiskelu- ja oppimisprosessiin, jolloin on
elintärkeää palata yhä uudelleen oppimisen ytimen äärelle: oppimisen, oivalta-
misen ja onnistumisen iloon (Kuusisto & Tirri, 2013, s. 3). Kuitenkin Tynjälä
(2004) nostaa esille tärkeän ajatuksen koskien opettajan ammatillista pätevyyttä
ja muuttunutta käsitystä oppimisesta. Aiemmin on ajateltu, että opettaja on pä-
tevä tehtäväänsä, kun hän hallitsee opetussuunnitelmasta nousevat tiedot ja
taidot ja kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta näiden puitteissa.
(kts. esim. Rauste von Wright & von Wright, 1994). Kuitenkin viimeisen parin
vuosikymmenen aikana tapahtunut muutos oppimiskäsityksessä eli oppijan nä-
keminen aktiivisena kognitiivisena ja sosiaalisena toimijana konstruoiden tietoa,
on muuttanut myös käsitystä opettajan tehtävästä. Nykyisen konstruktivisen kä-
sityksen mukaan opettajan tehtävänä on tiedon jakamisen sijaan oppimisen oh-

jaaminen. (Tynjälä, 2004, s. 182.) Oppimisprosessia voi tarkastella monesta näkökulmasta käsin, mikä tekee siitä moniulotteisen ja osittain vaikeasti ymmärrettävän. Kansanen ja Merin (1999, 14) mukaan oppimisprosessi saattaa ajoittain ilmentyä epäjärjestyneenä ja satunnaisena, koska oppimista tapahtuu tiedostamatta ihmisten ja asioiden myötä jatkuvasti. Krokfors kumppaneineen (2015) puoltaa Kansanen ja Merin (1999) näkemystä oppimisesta esittäen, että oppimista tapahtuu päivittäin tavoitteellisesti ja tietoisesti esimerkiksi koulussa sekä huomaamatta ja tiedostamattomasti esimerkiksi arjen askareiden lomassa (Krokfors ym., 2015, s. 2). Myös Siljanderin (2014) mukaan oppiminen voi olla tiedostamatonta tai sitä voi tapahtua passiivisesti ilman oppijan jatkuvaa yrittämistä (Siljander, 2014, s. 48). Muodollisella eli formaalilla oppimisella tarkoitetaan koulussa tapahtuvaa oppimista, kun taas epämuodollisella eli informaalilla oppimisella tarkoitetaan kaikkea koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista (Lonka, 2014, s. 109). Krokforsin (2015) mukaan alati muuttuvassa teknologian ympäröimässä yhteiskunnassa mahdollisuuksia oppimiseen on ylenpalttisesti (Krokfors ym., 2015, s. 2). Oppimista tapahtuu kaiken aikaa ja kaikkialla, tällä tarkoitetaan oppimisen kaikkiaalisuutta (Lonka, 2014, s. 108). Oppimisen kaikkiaalisuuden ymmärtäminen tuo opettajalle niin mahdollisuuksia kuin haasteitakin oppilaiden opetus- opiskelu-oppimisprosessin edistämiseen (Krokfors ym., 2015, s. 2). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa oppimaan oppimisen taitojen merkitystä elinikäisen oppimisen perustana sekä omasta oppimisprosessistaan vastuullisesti ja tietoisesti huolehtivan itseohjautuvan oppilaan tukemiseen (OPS, 2014, s.15).

Oppimisen monimuotoisuuden ja ajoittaisen vaikeaselkoisuuden takia on olennaista, että opetus-opiskelu- oppimisprosessin edistämiseen on instituutioita ja ammattilaisia, joiden tärkein tehtävä on edistää tätä prosessia (Kansanen & Meri, 1999, s.14). Suomessa peruskoulu toimii koulutuksen instituutiona, joka mahdollistaa kaikille tien oppimiseen. Oppimisen instituutiona koulu edustaa tietynlaista opetus-opiskelu-oppimisprosessin muotoa, jonka toiminta nivoutuu Kansanen ja Merin (1999) kuvauksen mukaan seuraavien asioiden ympärille. Oppimista tapahtuu, vaikka kyseessä ei ole kiireellinen tilanne. Oppimisen tulisi olla mahdollista niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin. Oppimisen tulisi kohdis-

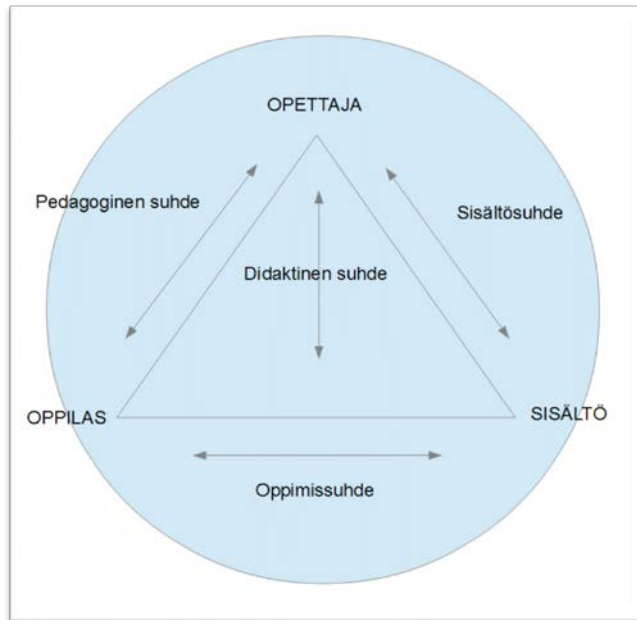
tua tulevaisuutta varten ja oppimisen tuloksilla tulisi olla vaikutusta oikeaan elämään sekä haasteellisempiin oppimisen tasoihin. (Kansanen & Meri 1999, 89.) Muutoksessa oleva yhteiskunta ja tietämättömyys tulevaisuudesta haastavat koululaitoksia ja opettajia mahdollistamaan oppilaille sellaisia tietoja ja taitoja, jotka edistäisivät heidän elämäänsä pitkällä tähtäimellä (Krokkfors ym., 2015, s. 1). Claxton (2002) kuvailee tulevaisuuden kasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi itsevarmojen ja ammattitaitoisten nuorten kasvattamisen, jotka pärjäävät elämässään (Claxton, 2002, s. 23). Kansanen ja Merin (1999) mukaan taas oppimisprosessin tavoitteena on tietämyksen ja rationaalisen ajattelun lisääntyminen, kyky ja valmius tehdä päätöksiä sekä taito käyttäytyä tehokkaasti ja vastuullisesti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa yleisesti hyväksyttyjen odotusten edellyttämällä tavalla (Kansanen & Meri, 1999, s. 14).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kuvailee oppimista vuorovaikutuksellisenä tapahtumana, jota tapahtuu yhdessä niin oppilaiden ja opettajien kanssa. Oppimista kuvaillaan niin yksin kuin yhdessä tekemiseksi, ajattelemiseksi, suunnittelemiseksi, tutkimiseksi sekä näiden prosessien arvioimiseksi. (OPS, 2014, s. 14.) Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet, jotka tukevat kouluja toiminnan suuntaamisessa. Toimintakulttuurin periaatteiden tavoitteena on edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävää elämäntapaa. Toimintakulttuurin ytimessä on ajatus koulusta oppivana yhteisönä, jossa kannustetaan jokaista jäsentä yrittämään ja oppimaan virheistään sekä annetaan yksilöllisesti sopivia haasteita ja tuetaan vahvuuksien löytämisessä ja hyödyntämisessä. (OPS, 2014, s. 25.) Toimintakulttuurin ytimen ajatus on vahvasti kasvun ajattelutavan mukainen kannustaen vaivannäköön ja virheistä oppimiseen sekä tarpeeksi haastavien tehtävien tekemiseen (kts. mm. Dweck & Leggett 1988; Dweck ym. 1995). Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaa lisäksi periaate vuorovaikutuksesta ja monipuolisesta työskentelystä. Tällä tarkoitetaan sitä, miten vuorovaikutuksella ja monipuolisella yhteistyöllä voidaan edistää kaikkien oppimista ja hyvinvointia. Opetussuunnitelman toisena laajalaisena tavoitteena on, että oppilaat saavat kouluyhteisössä kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä omalle kehitykselle, kehittäen sosiaalisia taitoja ja oppien itseilmaisua erilaisissa tilanteissa (OPS 2014, 21). Vuorovaikutuksen il-

meneminen on hyvin monimuotoista luokahuoneessa ja koulussa, ja sen tarkasteleminen vain yhden näkökulman läpi olisi rajoittavaa ja mahdollisesti antaisi oppilaillekin kapean mallin vuorovaikutuksen ilmenemistä. Koulun toimintakulttuuria punnitessa voidaan tarkastelun kohteeksi ottaa lapsen, opettajan, koulun tai koulun ulkopuolisten toimijoiden näkökulma (Krokfors ym., 2015, s. 4).

3.2.2 Opetus-opiskelu-oppimisprosessi didaktisen kolmion valossa

Traditionaalisesti opetustapahtuman perustekijöitä on kuvattu didaktisen kolmion avulla (Kansanen, 2004, s. 70). Tässä tutkielmassa herbartilainen didaktinen kolmio on avainasemassa lähestyttäessä opetus-opiskelu-oppimisprosessia. Opetus-opiskelu-oppimisprosessissa opetustapahtuma jaetaan opettajan, oppilaan ja oppisisällön välisiin suhteisiin ja niiden välisiin muutoksiin. Opetuksen kolme keskeisintä perustekijää opettaja, oppilas ja oppisisältö liitetään toisiinsa didaktisen kolmion kautta (Kansanen & Meri, 1999, s. 112; Zierer, 2015, s. 790). Didaktinen kolmio auttaa havainnollistamaan opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta ja toimintaa. Toisaalta didaktinen kolmio huomioi myös opetuksen sisällön merkityksen opetussuunnitelman kautta koko yhteiskuntaan, niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta. Didaktisen kolmion kautta opetustapahtuman tarkastelu on järkevää, sillä siinä kaikki kolme opetuksen perustekijää ovat lähtökohdiltaan samanarvoisia, ja painotus tarkasteluun löytyy valitsemalla jokin perustekijä tarkastelun tulokulmaksi. (Kansanen, 2004, s. 70.) Kuviossa 4 on havainnollistettu didaktisen kolmion tekijöitä ja niiden välisiä suhteita.



Kuvio 4. Didaktinen kolmio Menaa ym. (2015, 11) mukailten.

Opiskelun ja oppimisen ytimessä on oppilaan ja opiskeltavan sisällön kohtaaminen (Kansanen, 2004, s. 72). Jotta oppilas voi saavuttaa opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet, hänellä täytyy olla suhde oppiaineen sisältöön. Tämä suhde näyttäytyy opiskelun muodossa, ja näkymättömänä seurauksena tästä suhteesta voi olla oppiminen. (Kasanen & Meri, 1999, s. 113.) Tarkastellessa oppilaan roolia oppimisensa suhteen on tärkeää, että oppilaalla ja sisällöllä on myös suhde toisiinsa saavuttaakseen opetussuunnitelmasta nousevat oppimisen tavoitteet. Näkymätön osuus tässä oppilaan ja sisällön välisessä suhteessa voi olla Kansanen ja Merin (1999) mukaan oppiminen. (Kansanen & Meri, 1999, s. 113.) Jos oppilas ja opiskeltava sisältö eivät kohtaa ei voi tapahtua oppimista. Opettajan tehtävänä on parantaa opiskelun edellytyksiä ja näin ollen mahdollistaa oppiminen. (Kansanen, 2004, s. 72.) Jotta oppilas voi oppia, hänen täytyy myös opiskella. Ajattelu ja oppimaan oppiminen on ensimmäinen laaja-alaisista tavoitteista ja näiden taitojen kehittyminen luo pohjan myös osaamisen kehitymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Se miten oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina, ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa vaikuttaa suoranaisesti

oppimiseen ja ajatteluun. (OPS, 2014, s. 20.) Opettaja voi luoda edellytykset oppilaiden oppimiselle, mutta loppujen lopuksi ei voi ottaa vastuuta oppilaiden oppimisesta. (Kansanen & Meri, 1999, s. 113.)

Opettajan suhdetta oppilaaseen kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi (Kansanen & Meri, 1999, s. 112). Pedagogisessa suhteessa opettajan tulisi kyetä luomaan oppilaan kanssa suhde, jossa voidaan keskustella asioista turvallisessa ja luotamuksellisessa ilmapiirissä. Opetus ja oppimisprosessin edellytys on hyvä pedagoginen suhde, jossa oppilaan on mielekästä opiskella. (Mena ym., 2015, s. 11; Zierer, 2015, s. 790.) Opettajalla on ammatillinen pätevyys pedagogiseen tietoon ja ajatteluun sekä moraaliseen kompetenssin, jonka takia hänellä on myös vastuullaan oppilaan moraalisen kasvun edistyminen (Tirri, Husu & Kansanen, 1999). Mena ym. (2015) esittelee Klafkin (1970, s. 58–65) pedagogisen suhteen tärkeimpiä ominaisuuksia kuuden periaatteen avulla. 1. Opettajan ensisijainen tarkoitus pedagogisessa suhteessa on toimia oppilaan edun mukaisesti oppimista edistäen esimerkiksi motivoimalla ja osoittamalla hyväksyntää oppilaalle. 2. ”Oppilaan parhaaksi toimiminen” on usein sidottu aikaan ja paikkaan, joten kaikissa tulisi reflektoida erikseen, mikä on kulloinkin paras vaihtoehto. 3. Pedagoginen suhde on vuorovaikutuksellinen suhde, ennemminkin kuin vain opettajan vaikuttamista oppilaaseen. Oppilaan tulisi taas kyetä luottamaan aikuiseen. 4. Opettaja ei voi pakottaa oppilasta pedagogiseen suhteeseen, parhaimmillaan positiivinen ilmapiiri ja vapaaehtoisuus vallitsevat suhdetta. 5. Ymmärrys pedagogisen suhteen muuttuvuudesta (pysyvyyden vastakohta), oppilaan kasvaessa ja kehittyessä myöskin pedagoginen suhde muuttaa muotoaan ja opettajasta tulee hiljalleen tarpeettomampi oppilaalle. 6. Pedagogisen suhteen luonne tulevaisuutta kohden. Vaikka opettaja keskittyy oppilaan opiskeluun ja oppimiseen tässä hetkessä, niin huomio täytyy olla myös tulevaisuudessa. Opettajan tulisi nähdä oppilaan kyvyt, mahdollisuudet ja menestyksen mahdollisuudet sekä tässä ja nyt että tulevaisuudessa. (Mena ym., 2015, s. 11.) Myös Kansanen (2004) esittelee pedagogisen suhteen kuusi erilaista luonnetta Klafkia (1970) mukaillen. Pedagoginen suhde (1) sisältää kaiken vuorovaikutuksen (2) on lapsen parhaaksi toimimista, (3) toteutuu historiallisessa kontekstissa, (4) siihen ei voida pakottaa, (5) ei ole pysyvää ja (6) sisältää tulevaisuus luonteen. (Kansanen, 2004, s. 76.) Pedagogiseen suhteeseen liittyy myös pedagoginen

Commented [KEP1]:

Commented [KEP2]:

paradoksi, jolla tarkoitetaan, että opettajan tavoitteena on tehdä itsestään tarpeeton oppilaalle (Kansanen & Meri, 1999).

Opettajan ja opetettavan aineen sisällön välisestä suhteesta puhuttaessa puhutaan sisältösuhteesta. Sisältösuhteessa fokuksen kohteena on opettajan kompetenssi sisällölliseen asiantuntemukseen. Ainedidaktiikan kannalta on tärkeää, että opettajalla on tasapaino niin opettamisen taidon kuin sisältötuntemuksen kanssa. Mitä vanhempia oppilaita opettaja opettaa, sitä merkittävämpää on, että opettajan sisällön tuntemus on vahvempaa. (Kansanen & Meri, 1999, s. 113.) Mena ym. (2015) tähdentää, että sisältösuhde on vahvasti linkittynyt opetus-suunnitelmaan ja sieltä nouseviin sisältöihin (Mena ym., 2015, s. 12).

Opettajan ja oppilaan opiskelun sekä oppimisprosessin välistä suhdetta kutsutaan didaktiseksi suhteeksi (Kansanen & Meri, 1999, s. 113). Toisin sanoen didaktinen suhde ilmenee opettajan ja oppilaan oppimissuhteen välillä, jossa opettaja on orientoitunut opettamaan oppilasta (Mena ym., 2015, s. 13). Didaktisella suhteella tarkoitetaan siis suhdetta toiseen suhteeseen. Opettajan tavoitteena on edistää oppilaan opiskelua ja oppimisprosessia niin, että oppilas saavuttaa opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet opetus-opiskelu-oppimisprosessissaan. (Kansanen & Meri, 1999, s. 14.) Hopmannin (2007) mukaan opettaja voi auttaa oppilasta löytämään merkityksen oppiaineesta, jolloin oppimisesta tulee merkityksellistä (Hopmann, 2007). Opettajan tehtävänä on luoda oppimisympäristö, joka luo mahdollisimman hyvät edellytykset oppilaan ja oppiaineen kohtaamiselle. Didaktisen suhteen onnistumiseksi, pedagogisen suhteen tulee olla toimiva. Didaktisen suhteen onnistumiseksi opettajan tulee ottaa huomioon monia opetukseen liittyviä tekijöitä, kuten esimerkiksi opetusmenetelmien käyttö, opettamisen periaatteet ja sääntöjen merkitys. (Zierer, 2015, s. 790.) Kansanen ja Merin (1999) mukaan opettajan keskittyessä sisältöön häntä voi kutsua asiantuntijaksi ja taas opettajan keskittyessä oppilaaseen hänestä tulee pedagogisen suhteen hoitaja. Kuitenkin opettajan ammatin ytimessä ja keskiössä tulisi olla ymmärrys didaktisen suhteen merkityksestä eli opettajan suhde niin oppilaaseen kuin hänen opiskeluprosessiinsaakin ja sen edistämiseen. (Kansanen & Meri, 1999, s. 113; Mena ym., 2015, s. 13.) Mena ym. (2015) mukaan

didaktinen suhde kuvaa opettajan tärkeimmän tehtävän koulussa eli opettamisen. Didaktisen suhteen kautta opettaja opettajan henkilökohtainen tapa edistää oppilaiden opiskelua ja oppimista näyttäytyy erilaisina toimintoina esimerkiksi ohjaamisen, kysymysten tekemisen ja selittämisen avulla. (Mena ym., 2015, s. 13.) Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaan ja sisällön välistä suhdetta sekä hänellä tulisi olla suhde oppilaan ja oppiaineen väliseen suhteeseen. Tarkastellessa didaktisen suhteen yleismaailmallisuutta/ yleistämistä tiettyjen teknisten ohjeiden sisälle, on huomioitava opettajien oman päätöksenteon mahdollisuus ja vapaus valita erilaisia ratkaisuita tilanteesta riippuen. Kansanen ja Meri (1999) mukaan tällä tarkoitetaan, että jokaisella opettajalla on oma käyttäteoria ja pedagoginen ajattelu, jonka pohjalta opettaja toimii ja tekee päätöksiä. Didaktiset mallit ja ohjekirjat voivat auttaa opettajaa hahmottamaan opetus-opiskelu-oppimisprosessia, mutta eivät poista opettajan henkilökohtaista vastuuta kasvatuksellisten ja opetuksellisten päätösten tekemisestä. (Kansanen & Meri, 1999, s. 114.) Siljander (2014) toteaa didaktisen suhteen muodostamisen eli oppimisen edistämisen olevan opetuksen pedagoginen päämäärä (Siljander, 2014, s. 43).

3.3 Opettajan pedagoginen ajattelu

Opettaja kohtaa päivittäin useita tilanteita, joissa hän joutuu tekemään nopeita päätöksiä koskien opetus-opiskelu-oppimisprosessia tavoitteenaan ratkaista tilanteessa esiintyviä haasteita samalla edistäen oppilaiden oppimista. Näissä hetkissä opettaja ratkaisee tilanteet parhaalla mahdollisella tavalla sen hetkisten vaihtoehtojen puitteissa pyrkien huomioimaan kaikkien osapuolien näkökulmat. Tämä pedagoginen ajattelu vaatii opettajalta taitoa itsereflektioon ja oman toimintansa analysointiin. (Kansanen, 2000, s. 1.) Pedagogisesti ajatteleva opettaja pystyy perustelemaan opetus-opiskelu-oppimisprosessissa tekemänsä päätökset sekä selittämään oman toimintansa syitä (Kansanen, 2000, s. 17). Opetus-opiskelu-oppimisprosessi on jatkuvasti muuttuva, sillä se tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja vuorovaikutuksen tarkkaa kulkua ei voi ennustaa tai ennakoida täsmälleen (Kansanen, 2000, s. 11). Opettajan pedagoginen ajattelu ilmenee vuorovaikutuksellisessa opetus-opiskelu-oppimisprosessissa. Pedagoginen

ajattelu koskee kuitenkin vain opettajan ajattelua liittyen kouluun ja koulutukseen, ei hänen kaikkea ajatteluaan. Pedagogisesti ajatteleva opettaja ei voi välttää oman toimintansa ja päätöstensä tutkiskelua, reflektointia, pohtimista ja harjoittelua. (Kansanen, 2004, s. 18.) Tässä tutkimuksessa opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opetuksellisia ratkaisuja, opettajan toimintaa ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Pedagoginen ajattelu voidaan nähdä myös osana opettajan ammatillista kehittymistä ja opetussuunnitelman mukaista opetustoimintaa. Päivittäiset opetustilanteet haastavat opettajia aidon vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja taitoon soveltaa metodologiset strategiat käytännön opetustyöhön (Mena ym., 2015, s. 4.) Yksittäisellä opettajalla on keskeinen rooli pohdittaessa koulutuksen kehittämistä ja näin ollen on tärkeää/ olennaista tarkastella opettajan professionaalisuuteen ja opettajan työn ominaispiirteisiin liittyviä elementtejä. Vuoden 2014 Opetussuunnitelman perusteet osallistaa opettajat oppilaiden oppimisen ja opettamisen kokonaisvaltaiseen kasvatus- ja opetustyöhön, ja näin ollen myös pohdintaan opettajien uskomuksista ja niiden vaikutuksista koskien opetus-opiskelu-oppimisprosessia. (Sahlberg, 2000, s. 1.) Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) haastaa opettajia refleктоimaan kriittisesti omaa opettajuuttaan ja ammatillisuuttaan vastatakseen opetussuunnitelmauudistuksen myötä tapahtuviin muutoksiin yhteiskunnassa. Sahlberg (2000) puhuu paradigmanmurroksesta, jolla tarkoitetaan uskomusten, arvojen, oletusten ja menetelmien muutosta koulutusjärjestelmässä opetussuunnitelmauudistuksen mukaiseksi. (Sahlberg, 2000, s. 2.) Salmisen ja Annevirran (2014) mukaan tähän paradigmanmurroksen myötä syntyvään haasteeseen on vastattu ottamalla opetustyön vastuuhenkilöt mukaan opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyöhön (Salminen & Annevirta, 2014, s. 334).

Jotta voidaan tarkastella ja ymmärtää opettajan pedagogista ajattelua on tärkeää, että ymmärtää mitä on opettaminen, oppiminen ja niiden välinen suhde sekä vuorovaikutuksen merkitys tässä prosessissa (Kansanen, 2000, s. 4). Kansanen (2004) esittelee Fenstermacherin (1994) näkemyksen, siitä miten opettajan työssä tekemät päätökset ja tieto tulisi perustua opetusta koskevan tutkimuksen varaan ja sitä kautta opetussuunnitelmasta nouseville opetuksen perusarvoille (Kansanen, 2000, s. 19). Kuitenkin on huomattava, että opettajan

opettamista ja oppimista koskevat uskomukset ohjaavat tietoisesti tai tiedostamattomasti pitkälti opettajan ajattelua, päätöksentekoa ja toimintaa niin kuin myös ammatillista kehittymistä (Sahlberg, 2000, s. 3). Näin ollen, vaikka opetus-suunnitelman tulisi olla opettajien opetus-opiskelu-oppimisprosessin lähtökoh- taisena perustuksena, on välttämätöntä huomioida implisiittisten uskomusten vaikutus/ merkitys ajatteluun, päätöksentekoon ja toimintaan.

Opettajan työn vaatima syvä oppiminen ja itsensä jatkuva kehittäminen ovat Menan kumppaneineen (2015) mukaan mahdollista opetus-opiskelu-oppimis- prosessissa vain, jos opettaja pystyy erottamaan yksittäisiä tilanteita opetuk- sesta moninaisten tilanteiden joukosta. Tällä tarkoitetaan kykyä pystyä reflektoi- maan ja havainnoimaan opetustilanteita ja oman toiminnan vaikutuksia niihin. Tämän lisäksi Mena ym. (2015) nostaa esille muutamia prosesseja, jotka ovat myös läsnä opettajan työssä päivittäin ja joiden kautta opettaja voi kehittää omaa ammattitaitoaan: reflektio toiminnassa ja -toiminasta, ihmissuhdetaidot, motivointi, yhteistyö ja henkilökohtainen kokemus (Mena ym., 2015, 4). Toom, Onnismaa ja Kajanto (2008, s. 40) kertovat, että Argyris ja Schön näkevät taidot tiedon esiasteena, jolloin hiljainen tieto ja tietämys ovat merkittävä osa ammatti- laisten professionaalista toimintaa ja sen kehittämistä. Toom ym. (2008, s. 39) avaa opetus-opiskelu-oppimisprosessissa ilmenevää ajattelun teoriaa, joka ku- vaa ilmiön kompleksisuutta. (Toom, Onnismaa & Kajanto, 2008, s. 39.) Puhutta- essa opetus- opiskelu- oppimisprosessista, luokahuoneessa tapahtuva vuoro- vaikutus opettajan ja oppilaiden välisessä toiminnassa on koko prosessin perus- tana. Lonka (2015) avaa kirjassaan samaa ilmiötä tietoisien- ja automaattisen ajattelun näkökulmasta. Lonkan (2015) mukaan automaattinen – ja tietoinen ajattelu täydentävät useasti toisiaan, mutta opettaja kohtaa päivittäin työssään tilanteita, joissa hän toisinaan tekee päätökset automaattisesti niin sanotusti hil- jaisen tiedon tai intuition pohjalta ja taas toisinaan tilanteiden ratkaisu tarvitsee tietoista päättelyä ja ongelman ratkaisua. Asiantuntijan hiljaiselle tiedolle on tyy- pillistä laaja kokemus työstä sekä kyseisten tilanteiden olennaisten piirteiden hahmottaminen, jonka mahdollistaa tuhansien tuntien harjoittelu. Kuitenkin tar- kasteltaessa asiantuntijoiden hiljaisen tiedon luotettavuutta, on tärkeää ottaa huomioon, että niin huonot kuin hyvätkin asiantuntijat ovat yhtä luottavaisia

omiin kykyihinsä ja kykenevät perustelemaan miksi heidän ratkaisunsa tilanteeseen oli juuri se toimivin. Joskus asiantuntijoiden ”hiljaisen tiedon” perustaa tarkasteltaessa on haastavaa erottaa, milloin on kyseessä hiljainen tieto ja milloin taas kyseessä vääristynyt tai jumiutunut sisäinen malli. (Lonka, 2015, s. 46–47.)

Tarkastellessa opettajan pedagogista ajattelua ja sen yhteyttä opetus-opiskelu-oppimisprosessiin on tarpeellista ottaa huomioon opettajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttavia muita tekijöitä. Auli Toom (2012) on tutkinut hiljaisen tiedon ja hiljaisen tietämisen merkitystä ja vaikutusta ajatteluun ja toimintaan (Toom, 2012, s. 621). Hiljaisen tiedon ja hiljaisen tietämisen määrittelemisen ei ole yksinkertaista ja niiden kompleksisuus on laajalti tunnustettua. Toomin (2008, s. 33) mukaan hiljainen tieto voidaan nähdä ”ajattelun ja toiminnan produktina ja kasaantuneena hiljaisena tietopohjana, mutta se voidaan määritellä myös itse toiminnassa ilmeneväksi aktiiviseksi prosessiksi”. Toomin ym. (2008, s. 33) mukaan Polanyin useasti siteerattu määritelmä hiljaisesta tiedosta on taas, että ”voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa”. Hiljaisen tiedon ja tietämyksen määrittelemisen haasteellisuus ja laajuus mahdollistaa ilmiön käsittelemistä monesta eri näkökulmasta. Toom (2012) tarkastelee artikkelissaan Polanyin esittelemän hiljaisen tiedon yhteneväisyyttä muun muassa Niiniluodon käsitteeseen know-how ja Westeran kompetenssin käsitteeseen. Toom esittää, että Niiniluodon mukaan know how :lla tarkoitetaan niin sanottua ymmärrystä asioista, joka on enemmän kuin vain verbaalisesti ilmaistu puhe. Niiniluodon mukaan know how on myös enemmän kuin pelkkä kyky tai taito, koska sillä tarkoitetaan sekä taitoa toimia ja sen lisäksi kyvykkyyttä antaa selitettävissä oleva verbaalinen selitys ilmiölle. Tällä tavalla ymmärrettynä know how tarkoittaa kykyä löytää toimintatapojen ja tavoitteiden välisiä suhteita ja käyttää osaamistaan tehokkaimmalla tavalla. (Toom, 2012, s. 622.)

Toom avaa Westeran käsitettä kompetenssista kuvaillen kompetenssin olevan tietojen ja taitojen tehokasta hyödyntämistä monimutkaisissa tilanteissa (Toom 2012, 622). Korthagenia lainaten Toomin ym. (2008) mukaan kompetenssi edustaa käyttäytymisen potentiaalia ja tarpeen vaatiessa se laitetaan käyttöön ja ilmaistaan itse toiminnassa (Toom, Onnismaa & Kajanto, 2008, s. 42). Toom kumppaneineen (2012) mukaan Westera esittää, että opettaja tarvitsee

työssään jatkuvasti kompetenssia, sillä opetus-oppimisprosesseissa on yhteen tilanteita, joihin ei ole annettavana yksinkertaista vastausta. Kompetenssi pitää sisällään niin tietoa, taitoja, asenteita, metakognitioita kuin strategista ajattelua sekä tietoista ja tarkoituksenmukaista päätöksentekoa. Kompetenssi tulee käyttöön erityisesti haastavissa tilanteissa, joissa tietoinen ajattelu ja päätöksenteko ovat tilanteen edun mukaisia. Tällöin kompetenssia omaava opettaja pystyy yhdistämään kognitiivista osaamistaan ja tiettyjä asenteita ja uskomuksiin tilanteen vaatimalla tavalla. (Toom, 2012, s. 622.)

Pedagogista ajattelua ja sen yhteyttä muun muassa implisiittisiin uskomuksiin on tutkinut Rissanen ym. (2016). Rissanen ym. (2016) toteuttaman tapaustutkimuksen tutkimustulosten mukaan opettajan pedagogista ajattelua ohjaa hänen implisiittiset uskomukset. Implisiittinen uskomusjärjestelmä määrittelee, miten opettaja ohjaa oppilaiden käyttäytymistä, oppimista, ja tavoitteiden saavuttamista sekä hänen tapaansa motivoida oppilaita (Rissanen ym., 2016, s. 2.) Toisaalta taas David Tripp (1993) kuvailee kirjassaan *Critical incidents in teaching* henkilökohtaisen uskomusjärjestelmän (personal theory) vaikutuksista opettajan toimintaan erilaisissa opetustilanteissa. Henkilökohtaisella uskomusjärjestelmällä hän tarkoittaa nivellettyä joukkoa uskomuksia, jotka informoivat opettajan ammatillisesta käsityksestä. Nämä uskomukset vaikuttavat opettajan toimintaan ja hänen tekemiin ratkaisuihin opetuksessa. Opettajan valitsemat ratkaisut erilaisissa tilanteissa kertovat opettajan arvoista, jotka ohjaavat hänen työtään. (Tripp, 1993, s. 51.) Implisiittiset uskomukset määrittelevät opettajan toimintaa opetus-opiskelu-oppimisprosessissa. On myös tärkeää huomioida, millaisia vaikutuksia kulttuurin ja kokemusten myötä syntyneellä tiedoilla ja taidoilla on opettajan työhön ja sen suunnitteluun ja reflektointiin. Asiantuntijuus kehittyy uutta tietoa luomalla, koettelemalla, refleктоimalla, jakamalla ja muuntelemalla sitä tilanteiden ja tarpeiden mukaan. Hiljainen tieto ja hiljainen tietäminen ovat avainasemassa opettajan ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittämisessä. (Toom, Onnismäe & Kajanto, 2008, s. 10.) Kuitenkin on muistettava, että vaikka opettaja toimii työssään niin opetussuunnitelman mukaisesti kuin oman henkilökohtaisten uskomustensa varassa, niin jokainen opettaja näkee opetustapahtuman tilanteet eri tavalla.

Tripp (2007) tarkastelee kirjassaan opettajan kohtaamia kriittisiä tilanteita ja hänen suhtautumista niihin. Trippin (2007) mukaan kriittiset tilanteet ovat itse luotuja, riippuen siitä millä tavalla katsoja näkee tilanteen. Katsojan oma näkemys tilanteesta ja sen merkityksestä voi tehdä siitä kriittisen. Voidaan ajatella, että kriittiset tilanteet ovat sellaisia tilanteita, joista seuraa joitain dramaattisia seurauksia. Kuitenkaan tällaisia tilanteita ei opettajan työssä tule vastaan päivittäin, suurin osa kriittisistä tilanteista ovat arkisia tilanteita ja niiden taustalla on esimerkiksi motiiveja, opittuja käytösmalleja, tapoja ja rutiineja. Alussa tilanteet saattavat näyttäytyä enemmänkin tavallisilta kuin kriittisiltä, mutta tulevat kriittiseksi analysoinnin jälkeen. (Tripp, 2007, s. 8.)

Toom (2012) puoltaa näkökulmaa siitä, että yksilön uskomukset vaikuttavat kompetenssiin samalla tavalla kuin uskomukset, arvot ja asenteet ovat vaikuttamassa hiljaiseen tietoon. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan kykyä käyttää ammatillista osaamista ja taidollista toimintaa, niin että se pystytään avaamaan sanallisesti. (Toom, 2012, s. 630.) Opettajan käytännöllinen tietämystä ja sen ilmene mistä voidaan tarkastella myös didaktisen kolmion yhteydessä. Opetus-opiskelu-oppimisprosessi on vuorovaikutusta opettajan, oppilaan ja sisällön välillä, jokainen opetustapahtuma/ episodi sisältää jonkinlaisen yhteyden joko kahden tai useamman didaktisen kolmion elementin kanssa. (Mena ym., 2015, s. 11.)

Tripp (2007) painottaa opettajan reflektion merkitystä ja tärkeyttä opettajan työssä ja juuri reflektiivisyyden kautta opettaja pystyykin huomaamaan kriittisiä tilanteita ja sitä kautta kehittymään ammatillisesti. Elbaz (1983) lisää, että käytännöllinen tietämys ei tarkoita ainoastaan kykyä tietää miten tehdä, vaan esimerkiksi myöskin opettajan valveutuneisuutta oppilaiden erilaisista tavoista oppia. Mena ym. (2015) kuvailee, opettajan toimintaa ja sitä koskevia toimintaperiaatteita ohjaa joukko uskomuksia, ajatuksia ja asenteita. Lähemmin tarkasteltuna opettajan kaikkea toimintaa ei ohjaa käytännöllinen tietämys vaan, jotta opettaja voi saavuttaa työssään kohdan, jossa hän toimii uskomustensa pohjalta, täytyy opettajalla olla kykyä kriittiseen ajatteluun, itsereflektioon ja toimintaprosessin analysointiin. (Mena ym., 2015, s. 9.) Tässä tutkimuksessa kriittiset tilanteet ovat tutkijan määritelmiä kasvun ajattelutavan näkökulmasta. Kuitenkin

tämän tutkimuksen kriittisissä tilanteissa on huomioitu didaktisen kolmion osa-alueet ja niiden ilmentyminen osana kasvun ajattelutapaa.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella yhden opettajan kasvun ajattelutavan ilmenemistä ensimmäisen luokan opetuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan tapaustutkimuksen eri menetelmiä hyödyntäen, miten kasvun ajattelutapa ilmenee opettajan opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa opetus-opiskeluoppimisprosessin aikana. Tutkimuksessa otetaan huomioon opettajan kasvun ajattelutavan ilmentyminen osana didaktista kolmiota pedagogisen -, sisältö - ja didaktisen suhteen kautta. Tutkimuskysymykseni on:

1. Miten kasvun ajattelutapa ilmenee opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa?

4.2 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus on tapaustutkimus Viikin Normaalikoulun ensimmäiseltä luokalta yhden opettajan opetuksesta. Viikin normaalikoulu toimii yhteistyössä Helsingin yliopiston kanssa, jonka myötä tutkimus on toteutettu osana suurempaa professori Kirsi Tirrin johtamaa tutkimushanketta: "Changing Mindsets about learning: Connecting Psychological, Educational, and Neuroscientific Evidence" (CoPERNicus). CoPERNicus hankkeessa syksyllä 2016 kerättyä tutkimusaineistoa Viikin normaalikoulun oppilaiden, opettajien kuin vanhempien ajattelutavoista hyödynnettiin tässä tutkimuksessa, opettajan ajattelutavan selvittämiseksi. Opettaja edusti mittauksen perusteella kasvun ajattelutapaa sekä älykkyyden että lahjakkuuden osalta. Ajattelutavan mittarin skaala oli 1-6, opettajan älykkyys ja lahjakkuus olivat molemmat mittausten perusteella 5. Tämä tutkimus toteutettiin vuoden 2016 joulukuussa ja vuoden 2017 tammikuussa. Tämä tapaustutkimus keskittyy yhden opettajan kasvun ajattelutavan ilmenemiseen opetuksen kontekstissa, sen aktualisoitumisessa kuin reflektoinnissa.

Opettajana toimi kokenut ensimmäisen luokan luokanopettaja Mary (nimi muutettu), joka on tehnyt töitä luokanopettajana 18 vuoden ajan. Viikin normaalikoulussa Mary on ollut töissä vuodesta 2010 alkaen. Tutkimuksen aikana luokassa oli käytettävissä viikoittain sekä erityisopettaja, että koulunkäynninavustaja. Avustaja oli luokassa yhden- ja erityisopettaja oli kaksi tuntia tutkimukseen havainnoiduista oppitunneista. Tämän lisäksi tutkimuksen aikana luokassa oli havainnoimassa kaksi opetusharjoittelijaa kolmella oppitunnilla.

Aineistonkeruun aikana luokalla oli 19 oppilasta. Luokan oppilaista kahdeksan (8) oli tyttöjä ja yksitoista (11) oli poikia. Luokka oli jaettu kahteen pienryhmään, A ja B (pienryhmien nimet muutettu), pienryhmä tunneilla opiskeltiin matematiikkaa sekä äidinkieltä. Viidellä oppilaalla luokasta oli monikulttuurista taustaa, mutta vain yksi kävi suomi toisena kielenä (S2) oppitunneilla. Kaikilla monikulttuurisesta taustasta tulevista lapsista oli Maryn mukaan hyvä suomen kielen taso. Luokalla oli myös kuusi poikaa, jotka olivat käyneet metsäesikoulun, jolloin hienomotoristen taitojen harjoittelu esikoulussa oli jäänyt vähemmälle. Luokkahuoneen koko, jossa tutkimus toteutettiin, oli normaalia suurempi. Luokan pinta-ala mahdollisti moninaisten istumajärjestysten käytön opetuksessa. Opettaja vaihtoi istumajärjestystä joka kuukausi mahdollistaen oppilaille erilaisten oppilaiden kanssa työskentelyn. Luokkahuoneen suuri koko mahdollisti myös moninaisten opetusmenetelmien käytön opetuksessa sekä oppilaiden liikkumisen luokassa. Opettaja liikkui paljon luokassa opettaessaan ja antoi henkilökohtaista apua ja tukea sitä tarvitseville oppilaille. Viikin normaalikoulussa oli tutkimusenteko hetkellä kolme ensimmäistä luokkaa, joista toinenkin ensimmäinen luokka osallistui toisen tutkijan Moona Tuomisen tutkimukseen. Kolme neljästä ensimmäisestä luokasta sijaitsi fyysisesti vierekkäin, näin ollen antaen mahdollisuuden tiiviiseen yhteistyöhön.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin useita eri menetelmiä hyödyntäen. Tutkimusaineisto kerättiin opettajan havainnoinnin, videoinnin ja virikkeitä antavien haastatteluiden avulla, osittain aineistonkeruu oli päällekkäistä. Tutkimuksen luotettavuutta ja useiden näkökulmien esille tuomista pyrittiin lisäämään käyttämällä eri menetelmiä saman ilmiön tutkimiseen, mikä on tapaustutkimukselle tyypillistä. Useita eri tutkimusmenetelmiä käyttäen pyrittiin myös vastaamaan

mahdollisimman laajasti, mutta tarkasti tutkimuskysymykseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 38–39; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 211.) Tutkimusaineistoa kerättiin kokonaisuudessaan kahden viikon ajan vuoden 2016 joulukuussa ja vuoden 2017 tammikuussa. Opetuksen videointi, havainnointi ja VA-haastattelu tehtiin yhden tutkimus viikon aikana. Tutkimuspäivä määriteltiin ajallisesti koulupäivän mittaiseksi eli oppituntien havainnointi ja videointi tapahtuivat klo 8-14. Yhteensä tutkija havainnoi opetusta viiden koulupäivän aikana maanantaista perjantaihin. Havainnoitujen oppituntien määrä vaihteli päiväkohtaisesti, kuitenkin yhteensä oppitunteja havainnoitiin 15 tuntia viikon aikana, keskimäärin 3 oppituntia päivässä. Tutkija havainnoi ja videoi ainoastaan kotiluokassa pidettyjä oppitunteja. Havainnoidut oppitunnit olivat äidinkielen, matematiikan ja kuvataiteen oppitunteja. Havainnoiduista ja videoituista oppitunneista tutkija valitsi yhteensä 17 kriittistä tilannetta, joissa opettajalla ilmeni opetus-opiskelu-oppimisprosessissa kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa. Kriittisten tilanteiden pohjalta kasvun ajattelutavan ilmeneminen jakautui Maryn opetuksessa seuraavanlaisesti: Kasvun ajattelutavan mukainen prosessipalaute 6/17, kasvun ajattelutavan mukainen ohjeiden anto 3/17 ja kasvun ajattelutapaa tukevat pedagogiset ratkaisut 8/17. Kuviossa 5 on esitelty kasvun ajattelutavan ilmentyminen opettajan opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa.



Kuvio 5. Kasvun ajattelutavan ilmeneminen opettajan opetuksessa ja reflektoinnissa.

Tutkimusaineiston keruu tehtiin yhteistyössä toisen pro gradu – opiskelijan Moona Tuomisen kanssa, molemmilla tutkijoilla oli omat ensimmäiset luokat tutkimuskohteenaan. Tuominen (2017) käytti tutkimuksessaan samoja tutkimusmenetelmiä, mikä mahdollisti tutkimusaineiston suunnittelua ja toteutusta osin yhteistyössä. Tuomisen kanssa kehittelimme yhdessä havainnointilomakkeen (liite 4), testasimme teknisten laitteiden toimivuuden sekä kontaktoimme opettajia (liite 2) ja vanhempia esimerkiksi tutkimuslupiin liittyen.

4.3 Tutkimusmenetelmät

4.3.1 Opetuksen havainnointi

Opetuksen havainnointi toteutettiin yhden opetusviikon aikana maanantaista perjantaihin opettajan kotiluokassa pitämällä tunneilla ensimmäisellä viikolla talviloman jälkeen. Tutkimusta varten oppitunteja havainnoitiin yhteensä 15 tuntia. Koko luokan oppitunteja havainnoiduista tunneista oli yhdeksän ja puolikkaan luokan oppitunteja oli kuusi. Tutkimukseen ei otettu mukaan esimerkiksi opettajan pitämiä liikunta- ja musiikkitunteja, sillä ne pidettiin muissa opetustiloissa. Tutkimuksessa havainnoidut oppitunnit olivat suomen kielen, matematiikan ja kuvataiteen tunteja. Osa havainnoiduista tunneista olivat integroituja, esimerkiksi samalla tunnilla opiskeltiin sekä suomen kieltä, että kuvataidetta.

Havainnointi kohdistui pääasiassa opettajan toimintaan jolloin oppilaat tulivat osallisiksi havainnointia opettajan toiminnan myötä. Teknisesti havainnoinnin toteutus oli systemaattista henkilöhavainnointia, jossa tutkija oli ulkopuolinen toimija (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 202). Luokan opettaja, oppilaat ja muu henkilökunta olivat tietoisia tutkijan läsnäolosta ja tutkimuksen toteuttamisesta sekä siitä, että tutkija ei osallistu luokan toimintaan muuten kuin havainnoimalla. Tutkija kirjasi tiheään tahtiin havainnointilomakkeeseen oppitunnin ta-pahtumia, joissa oli näkyvillä kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa osana didaktisen kolmion suhteita. Jokaista havainnoitua oppituntia varten tutkijalla oli oma havainnointilomake, johon tutkija kirjasi aluksi päiväyksen, kellon ajan,

osalliset ja oppiaineen. Tämän jälkeen tutkija kirjasi havainnointilomakkeeseen opetuksessa kasvun ajattelutapaa ilmentäneet kriittiset tilanteet ja luokitteli ne kuuluvaksi joko pedagogiseen-, didaktiseen- tai sisältösuhteeseen kirjaten lomakkeeseen lyhyen tilannekuvauksen kellon ajan kanssa. Ennen tutkimusaineiston keruuta tutkija oli perehtynyt muun muassa Kansasen ja Merin (1999) artikkelin näkemyksiin didaktisesta kolmiosta ja sen suhteista, jotta pystyi paremmin tunnistamaan opetuksessa didaktisen kolmion suhteiden ilmenemistä.

Tutkija oli myös perehtynyt Dweckin (2000, 2006) teoriaan ajattelutavoista, jotta pystyi valitsemaan kasvun ajattelutavan mukaisia kriittisiä tilanteita opetuksesta. Havainnoinnin merkittävin etu on se, että sen avulla saadaan välitöntä ja suoraa informaatiota opetus-opiskelu-oppimisprosessista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 202). Opetusta havainnoimalla tutkija pystyy selvittämään ilmeneekö kasvun ajattelutapa opettajan toiminnassa. Hirsjärven kumppaneineen (2004) mukaan havainnointi on ihanteellinen menetelmä esimerkiksi vuorovaikutuksen ja nopeasti muuttuvien sekä vaikeasti ennakoitavien tilanteiden tutkimiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 202). Kasvun ajattelutavan ilmenemisen tutkimiseen opetuksen kontekstissa havainnointi soveltui erinomaisesti, sillä opetustilanteet ovat toisinaan vaikeasti ennakoitavia niiden vuorovaikutuksellisen luonteensa vuoksi.

Ennen varsinaista havainnointiviikkoa tutkija oli havainnoimassa tutkittavan opettajan opetusta hänen kotiluokassaan, harjoitellen havainnoimista sekä havainnointilomakkeen käyttöä. Harjoitteluhavainnointi tapahtui marraskuun 2016 lopulla kolmena päivänä yhteensä 12 oppitunnin aikana. Harjoitteluhavainnoinnin myötä tutkija pystyi tarkastelemaan havainnointilomakkeen toimivuutta ja tekemään siihen tarvittavia muutoksia varsinaista tutkimusviikkoa varten. Harjoitteluhavainnoinnin myötä tutkija muutti hieman alkuperäistä havainnointilomaketta, esimerkiksi lisäämällä siihen sarakkeita ja luoden osion muille huomioille. Harjoitteluhavainnointi oli tärkeää myös sen takia, ettei tutkija häiritse ja muuta opettajan ja oppilaiden käyttäytymistä omalla läsnäolollaan luokassa. Harjoitteluhavainnoinnin avulla tutkija totutti luokkaa vieraan henkilön olemiseen luokassa, ja näin ollen pyrki minimoimaan oman läsnäolonsa vaikutuksia luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 202).

Havainnointia on kritisoitua aineistonkeruumenetelmänä siitä syystä, että se voi vaikuttaa tutkittavien henkilöiden käyttäytymiseen, jonka vuoksi harjoitteluhavainnointi oli merkittävää tutkimuksen luotettavuuden kannalta havainnoinnin haittavaikutusten minimoimiseksi. Kuitenkin Viikin normaalikoulu on Helsingin yliopiston harjoittelukoulu läpi lukuvuoden, jolloin luokassa on harjoittelijoita, tunteja seuraavia opiskelijoita, didaktikkoja sekä muita kansainvälisiä vieraita. Oppilaat ovat tällöin tottuneet vierailijoihin luokassa ja tässä tapauksessa tutkijan läsnäolo ei ollut uusi tilanne oppilaille.

4.3.2 Opetuksen videointi

Tutkija videoi päivittäin kahdesta neljään oppituntia, yhteensä viikon aikana videoituja oppitunteja tuli 15. Tutkimuksessa videoidut oppitunnit olivat samoja kuin tutkimuksessa havainnoidut oppitunnit. Vaikka tutkija havainnoi oppitunteja tehden muistiinpanoja havainnointilomakkeeseen, niin videoinnin käyttäminen aineistonkeruu menetelmänä antaa tutkijalle mahdollisuuden palata autenttisiin opetustilanteisiin. Näin ollen tutkimuksen tapahtumat eivät ole pelkästään tutkijan muistin ja muistiinpanojen varassa. Opettajan katsellessa videolta omaa opetustoimintaansa opettaja saa rehellisen kuvan omasta työstään ja pystyy syvällisemmin kuvailemaan omaa toimintaansa kuin pelkän muistin varassa. Lisäksi videointi mahdollistaa analyysinteko vaiheessa tutkijan valitsemien kriittisten tilanteiden uudelleen tutkimisen, sillä videota voi hidastaa, pysäyttää tai siitä voi keskustella (Morse & Pooler, 2002, s. 2-3). Tämä mahdollistaa myös virikkeitä antavien (VA) - haastattelujen tekemisen näyttämällä opettajalle osia opetustapahtumista ja antamalla opettajan kertoa tilanteesta omin sanoin (Calderhead, 1981, 212).

Ennen varsinaisen opetuksen videoimista tutkija perehtyi yhdessä tutkijakollega Tuomisen kanssa GoPro- videokameran käyttöön ja testasi sen toimivuutta langattoman mikrofonin kanssa. Videokamera sijoitettiin luokkahuoneen takaosaan, niin että kaikki oppilaat näkyvät videoissa, mutta koska vain opettajalla oli mikrofoni, niin lähinnä opettajan ääni kuuluu videoissa. Muun muassa tästä käytännön syystä tutkijan on keskityttävä tutkimuksessaan ja kriittisten tilanteiden valitsemisessa sellaisiin tapahtumiin, joissa opettaja on läsnä, sillä muuten

osallisten puhe ei enää kuulu videoilta myöhemmin. Kun tarkastelee videointia tutkimuksen etenemisen näkökulmasta, niin videokameran rajallinen muisti ja akun kesto aiheuttivat ajoittain haasteita. Kuitenkaan videointiin liittyvät haasteet eivät koituneet esteeksi tutkimuksen etenemiselle.

4.3.3 Opettajan virikkeitä antavat (VA) – haastattelut

Virikkeitä antavat haastattelut eli VA-haastattelut (stimulated recall interview) menetelmä soveltuu hyvin opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimiseen (Eskelinen, 1993). Bottorffin (1994) mukaan pelkästään havainnoimalla ja videoimalla ei ole mahdollista päästä kiinni tutkimuskohteen toiminnan takana oleviin ajatuksiin ja implisiittisiin uskomuksiin (Bottorff, 1994, s. 247–248). VA-haastattelun valitseminen yhdeksi tutkimuksen aineistonkeruu menetelmäksi syvensi tutkimuskohteesta saatavaa tietoa.

VA-haastattelut perustuivat oppitunneilla ilmenneisiin kriittisiin tilanteisiin, joihin oli mahdollista palata videoiden avulla. Trippin (1993) mukaan kriittiset tilanteet ovat luotuja tilanteita, riippuen siitä millä tavalla katsoja näkee tilanteen. Katsojan oma käsitys tilanteesta ja sen merkityksestä voi tehdä siitä kriittisen. (Tripp, 1993, s. 8.) Tässä tutkimuksessa tutkijan valitsemat kriittiset tilanteet olivat opetus-opiskelu-oppimisprosessin aikana olevia tuokioita, joissa opettajan toiminnassa oli havaittavissa kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa. VA-haastatteluun valikoituneet kriittiset tilanteet tutkija valitsi oppitunneilla esiintyneistä tilanteista havainnointilomakkeen avulla, joissa esiintyi kasvun ajattelutavan elementtejä. Havainnointilomakkeeseen tutkija oli merkinnyt oppitunteja havainnoidessaan yllättäviä opetustilanteita, jotka kuvasivat didaktisen kolmion suhteita. (DS, PS, SS). Tutkija valitsi havainnointilomakkeeseen merkittyjen tilanteiden perusteella kriittisiä tilanteita, joissa opetus-opiskelu-oppimisprosessissa esiintyi joko opettajan tai oppilaan/ oppilaiden suunnalta jotain kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa. Kriittiset tilanteet opetuksen aktualisoinnissa jakautuivat kolmeen osaan, joissa esiintyi kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa. Ensimmäinen kategoria oli kasvun ajattelutavan mukainen prosessipalaute, toinen kategoria oli kasvun ajattelutavan mukainen ohjeiden anto ja kolmas kategoria oli kasvun ajattelutapaa tukevat pedagogiset ratkaisut.

VA- haastattelu tehdään aina toiminnan jälkeen, näyttämällä tutkimuskohteena olevalle henkilölle videota hänen toiminnastaan. VA- haastattelun tavoitteena on, että tutkimushenkilö pystyisi palauttamaan mieleensä alkuperäisen tilanteen mahdollisimman autenttisena ja analysoimaan toiminnan takana olevaa ajattelua. (Eskelinen, 1993.) Tässä tutkimuksessa VA-haastattelut tehtiin joko samana tai seuraavana päivänä oppituntien jälkeen, näyttämällä opettajalle videolta tilanne hänen opetuksestaan ja antamalla hänen kertoa tapahtumasta omin sanoin. VA-haastatteluita ei pystytty käytännön syistä järjestämään jokaisena tutkimuspäivänä, joten joinain päivinä tutkittavaa haastateltiin kahden päivän tapahtumista. Patrikainen ja Toom (2004a) avaavat VA- haastattelun mahdollisuuksista aineistonkeruumenetelmänä. Tutkijan ja tutkimuskohteen katsellessa yhdessä videopätkiä, niiden raportoiminen ja kuvaileminen mahdollistaa vuorovaikutteisen ajatusprosessin, jonka syntyminen ei onnistuisi muilla menetelmillä. (Patrikainen & Toom, 2004a, s. 239.)

VA-haastattelun valmistelut ja ohjeet voivat vaikuttaa merkittäväällä tavalla aineistonkeruun kulkuun, joten kerroin tutkittavalle, että hän voi kommentoida ja keskeyttää videon katselun vapaasti, jos hänellä on jotain lisättävää tai kysyttävää. (Calderhead, 1981, s. 214.) Lisäksi kerroin tutkittavalle, että videon katselun jälkeen hän saa vapaasti kertoa tapahtuneesta tilanteesta ja että minulla saattaa olla hänelle lisäkysymyksiä aiheeseen liittyen. VA-haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin kokonaisuudessaan, jolloin tutkimuskohteen puheeseen on helppo päästä käsiksi myöhemminkin. Litteraatin pituudeksi tuli 32 sivua.

VA-haastattelu voi rikastuttaa ja täydentää tutkijan tulkintoja kriittisistä tilanteista ja näin ollen VA-haastattelut lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. (Bottorff, 1994, s. 247–248.) VA- haastattelu menetelmää käyttäen tutkimuskohteesta pystyttiin saamaan syvempää tietoa opettajan ajatuksista ja implisiittisistä uskomuksista. VA -haastattelun avulla tutkijalla on mahdollisuus päästä tutustumaan tutkimuskohteen implisiittisiin uskomuksiin ja niiden vaikutuksiin hänen toiminnassaan. Trippin (1993) mukaan henkilökohtaisen teorian- käsitteellä tarkoitetaan nivellettyä joukkoa uskomuksia, jotka kuvailevat yksilön ammatillista käsitystä ja sitä kautta yksilön toimintaa materiaalisessa maailmassa. Kysymys siitä, miksi yksilö valitsee tilanteessa jonkun ratkaisun jonkun toisen sijaan, kertoo arvoista,

jotka ohjaavat ammatillista käsitystä. (Tripp, 1993, s. 51.) Trippin (1993) määrittelemä henkilökohtainen teoria ja sieltä kumpuava toiminta on verrattavissa implisiittisiin uskomuksiin ja niiden vaikutuksiin yksilön toiminnassa.

Taulukossa 2 on koottu aineistonkeruun päivämäärien, videoitujen ja havainnointien oppituntien, oppiaineiden sekä kriittisten tilanteiden ilmenemistä tutkimusviikolla. Viimeisenä tutkimuspäivänä tutkija nosti vielä tiistain, keskiviikon ja torstain oppitunneista kaksi kriittistä tilannetta, ne huomaavat taulukosta erillisinä lukuina.

Taulukko 2. Tutkimusmenetelmien, oppiaineiden ja kriittisten tilanteiden esiintyminen.

	<i>Videoituja & havainnointia opittuja</i>	<i>Oppiaine</i>	<i>Kriittiset tilanteet & VA-haastattelut</i>
<i>Päivä 1. maanantai 9.1.2017</i>	3	<i>ma (PL), ai, ma(PL)</i>	2
<i>Päivä 2. tiistai 10.1.2017</i>	3	<i>ai, ma, ku,</i>	3+2
<i>Päivä 3. keskiviikko 11.1.2017</i>	4	<i>ai, ai, ma (PL)</i>	1+2
<i>Päivä 4. torstai 12.1.2017</i>	3	<i>ma (PL), ai,</i>	1+2
<i>Päivä 5. perjantai 13.1.2017</i>	2	<i>ma, ai,</i>	4
<i>Yhteensä:</i>	15	<i>PL: 4 koko luokka: 9</i>	17

Lyhenteet:
äidinkieli: ai
matematiikka: ma
kuvataide: ku
puolikas luokka: PL

4.3.4 Deduktiivinen sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi toteutettiin teorialähtöisesti eli deduktiivisesti. Deduktiivisella sisällönanalyysillä tarkoitetaan sitä, että aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 116). Tällöin nojaututaan johonkin tiettyyn teoriaan ja sen esittämään ajatteluun. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa analysoidaan aikaisemman tiedon perusteella luodun kehyksen kautta. Deduktiivisessä analyysissä aiemmin tutkittua tietoa voidaan testata uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 93–100.)

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin teorialähtöisesti Dweckin (2000; 2006) luoman ajattelutapojen teorian pohjalta. Dweckin (2000;2006) luoma teoria ajattelutavoista ohjasi tutkijan tarkkaavaisuutta aineistonkeruu vaiheessa kasvun ajattelutavan mukaisiin tapahtumiin opetuksen toteutuksessa. Tutkimuskysymyksen mukaisesti Maryn kasvun ajattelutavan ilmenemistä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa pyrittiin tarkastelemaan opetuksen havainnoinnin, videoinnin ja VA-haastatteluiden avulla. Sisällönanalyysi tehtiin opettajan VA-haastatteluille, joiden kautta pyrittiin selvittämään miten opettajan kasvun ajattelutapa ilmenee opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa.

Tutkimuksen analyysiyksikkönä tarkasteltiin kriittisiä tilanteita (19 kpl), jotka tutkija oli valinnut opettajan kasvun ajattelutavan mukaisesta opetuksesta. Kriittisten tilanteiden VA-haastattelut syvensivät opettajan kasvun ajattelutavan toteutumisen tarkastelua opetuksessa. Sisällönanalyysin yläkategoria muodostui deduktiivisesti tarkastelemalla kasvun ajattelutavan ilmenemistä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Kasvun ajattelutavan mukaiset kriittiset tilanteet ja niiden VA- haastattelut luokiteltiin kolmeen alakategoriaan induktiivisesti. Ensimmäinen alakategoria, jossa Maryn kasvun ajattelutapa ilmeni opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa oli kasvun ajattelutavan mukainen prosessipalaute, toinen alakategoria oli kasvun ajattelutavan mukainen ohjeiden anto ja kolmas alakategoria oli kasvun ajattelutapaa tukevat pedagogiset ratkaisut. Kasvun ajattelutapaa tukevat pedagogiset ratkaisut luokiteltiin edelleen eriyttämiseen kasvun ajattelutavan tukena sekä vuorovaikutteiset menetelmät kasvun ajattelutavan tukena alakategoriaan.

Aineiston analyysi aloitettiin VA-haastatteluiden litteraattien lukemisella useaan otteeseen alleviivaten samalla opettajan kasvun ajattelutavan mukaista puhetta. Tutkimuskysymykseen vastatakseen tutkija analysoi niin VA-haastatteluita näyttäen opettajalle videolta kasvun ajattelutavan mukaisia opetustapahtumia. Tämän lisäksi havainnointiaineistoa käytettiin apuna siten, että havainnointilomakkeesta pystyttiin tarkastamaan esimerkiksi luokassa läsnä olleet henkilöt tai tunnin kulun eteneminen. Havainnointilomakkeeseen merkittiin myös mihin didaktisen kolmion suhteeseen kasvun ajattelutavan ilmeneminen kriittisessä tilanteessa liittyi.

Aineistoon perehtymisen jälkeen kasvun ajattelutavan mukaisia kriittisiä tilanteita lähdettiin luokittelemaan eri kategorioihin. Koska kaikki kriittiset tilanteet edustivat kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa tutkija lähti luokittelemaan tilanteita perustuen siihen koskiko opettajan toiminta palautetta, ohjeiden antoa vai ilmenikö kasvun ajattelutapa pedagogisena ratkaisuna. Aineiston analyysin edetessä opettajan ja oppilaiden nimet muutettiin anonymiteetin takaamiseksi sekä aineistolainausten kirjoitusasua on hiukan muutettu.

5 Opettajan kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa

5.1 Kasvun ajattelutavan mukaisen prosessipalautteen ilmeneminen opetus-opiskelu-oppimisprosessissa

Prosessipalautteen analysointi KT1, -3, -6, -15, -18 ja -20

Seuraavassa esimerkissä ja kriittisessä tilanteessa (KT1) opettajan antama prosessipalaute kohdistuu oppilaan (Henri Virtanen, nimi muutettu) sen hetkiseen toimintaan tunnilla.

"Anteeksi saanko kysyä Herra Virtanen, saanko kysyä mitä sä teet siellä pöydän alla? No mut kyllä sä oot tosi hienosti jaksanutkin. Ei nimittäin kestä montaa minuuttia, että me aletaan lopettelee" (KT1)

Opettajan palautteessa oppilaalle tulee edustetuksi niin näkökulmia didaktisen kolmion tekijöistä kuin näkökulma ajattelutavan vaikutuksista opettajan opetus-toimintaan. Opettajan palaute oppilaan käytöksestä tunnilla antaa oppilaalle luvan, ettei hänen tarvitse enää opiskella ja näin ollen opettaja kommentoi didaktista suhdetta eli oppilaan ja oppiaineen välistä suhdetta, eikä kommentillaan edistä sen hetkistä oppimista. Opettajan tulisi edistää oppilaan oppimisprosessia ja opiskelua didaktisen suhteen kautta (Kansanen & Meri, 1999, s. 14.) Kuitenkaan Maryn palautteenanto oppilaalle ei edistä oppimista sillä hetkellä, sillä

opettaja ei pyydä oppilasta muuttamaan käyttäytymistään oppimisen edistämiseksi. Vaikka opettajan kommentti ei edistä didaktista suhdetta ja sillä hetkellä tapahtuvaa oppimista, niin opettajan toiminnassa kasvun ajattelutapa toteutuu prosessipalautteen kautta, sillä opettaja kertoo oppilaalle, että hänen oppimisprosessinsa on sillä tunnilla edennyt hienosti. Tutkimusten mukaan oppilaan motivaatiota voidaan edistää kohdistamalla palaute oppimisprosessiin (Kamins & Dweck, 1999) juuri kuten Mary toimi tässä tilanteessa. Toisaalta opettaja ei kuitenkaan sillä hetkellä pyydä oppilasta osoittamaan kasvun ajattelutavan mukaista sinnikkyyttä ja vaivannäköä (Yeager & Dweck, 2012) oppimisprosessin edistämiseksi vaan sallii oppilaan sen hetkisen toiminnan.

Toisaalta Maryn kommenttia tarkastellessa lähemmin siinä on tunnistettavissa niin prosessipalautteen kuin kyky- persoonapalautteen muotoja. Opettaja kohdistaa ensimmäisen osan palautteesta oppilaan sen hetkiseen tekemiseen, kuitenkin pyytämättä oppilasta muuttamaan toimintaa. Seuraavassa lauseessa opettaja antaa prosessipalautteen kautta oppilaalle kehua hänen jaksamisesta oppitunnilla. Opettajan antamasta palautteesta ei käy suoranaisesti selville onko opettajan palaute

” ---No mut kyllä sä oot tosi hienosti jaksanutkin ---” (KT1)

kohdistettu oppilaan vaivannäköön tunnilla vai oppilaan persoonaan liittyvään jaksamiseen. Tutkimusten mukaan kykypalaute on prosessipalautetta parempi vaihtoehto esimerkiksi minäpystyvyyden edistämisessä (Schunk, 1994, 1996) ja näin ollen, jos Mary kommentoi oppilaan jaksamisen kykyä, niin tämä voi edesauttaa oppilaan minäpystyvyyden tunnetta. Toisaalta taas jos Maryn palaute oli prosessipalautetta jaksamisesta, niin tällä voidaan tutkimusten mukaan vaikuttaa esimerkiksi parempaan suoritukseen korkeampaan kiinnostukseen haasteiden vastaanottamiselle (Kamins & Dweck 1999).

VA- haastattelussa opettaja perustelee toimintaansa oppilaantuntemuksen kautta. On tärkeää huomioida, että opettajan palautetta ja toimintaa ei voida irrottaa kontekstistaan, ja näin ollen tekee sillä hetkellä pedagogisesti parhaan mahdollisen ratkaisun.

Opettaja huomioi kommentissaan oppilaantuntemuksen kautta oppilaan valmiudet ja kyvyt sen hetkiseen toimintaan ja antaa oppilaalle luvan jäädä pöydän alle. Mielenkiintoisen tilanteesta tekee se, että opettajan antamassa palautteessa on ristiriitaisuutta, sillä opettaja ei odota vastausta kysymykseensä tai muutosta oppilaan käytökseen, sillä jatkaa lausettaan kehumalla oppilaan oppimisprosessia. Opettajan palautteessa yhdistyy niin prosessin kehuminen (**prosessipalaute**) kuin oppilaan kyvyn huomioiminen (**kykypalaute**) ja tällä tavalla Mary kommentoi sekä oppilaan oppimisprosessia että hänen sen hetkistä toimintaansa. Opettaja kertoo VA- haastattelussa, että halusi omalla toiminnallaan huomioida lapsen jättäen hänelle positiivisen mielikuvan hänen ahkerasta työskentelystään aiemmin tunnilla, vaikka sen hetkinen toiminta olikin sopimatonta. Opettaja kertoi, että ei olisi antanut muille oppilaille lupaa maata kesken oppitunnin pulpetin alla, mutta oppilaan lähtötason ja valmiudet huomioiden hän jättää oppilaalle positiivisen mielikuvan päivästä. Kansasen (2004, s. 42) mukaan oppilaan persoonallisuuden kehittäminen vaatii opettajalta niin oppilaantuntemusta kuin kykyä opetuksen eriyttämiseen. Tässä kriittisessä tilanteessa (KT1) opettaja toimi oppilaan persoonallisen kehityksen edistäjänä sekä kasvun ajattelutavan mukaisen prosessipalautteen antajana. Maryn kommentti oppilaalle hänen jaksamisestaan voidaan nähdä myös pedagogisen suhteen vahvistajana sillä oppimisprosessin edellytyksenä on hyvä pedagoginen suhde, jossa on mielekästä opiskella (Mena ym., 2015, s. 11). Opettajan palautteessa oppilaalle tulee edustetuksi niin didaktinen suhde kuin pedagoginen suhde didaktisesta kolmiosta.

Opettajalla on pedagoginen taito pilkkoa palaute pienempiin osiin oppilaan didaktisen suhteen edistämiseksi, samalla huomioiden oppilaantuntemuksen merkityksen prosessissa. Seuraavassa kriittisessä tilanteessa (KT18), opettajan palaute Henri Virtaselle osoittaa, miten yhdessä opettajan antamassa palautteessa voi olla samanaikaisesti läsnä niin vahvistusta jo opitulle asialle, tarkentava kysymys kuin rohkaisu oppilaan kehityksestä. Oppilas harjoittelee J-kirjaimen kirjoittamista, huomaa kirjoittaneensa J-kirjaimen väärään paikkaa viivastolla ja pyytää opettajalta apua virheen korjaamiseen. Opettaja reagoi tilanteeseen seuraavin sanoin:

*"Elikkä nyt toi tuli vaihtoehto mitä ei oo olemassa. Pitiks siitä tulla iso vai pieni?
Hyvä kun sä huomaisit, sä olit tosi tarkka" (KT18)*

Opettajan antama prosessipalaute Henrille ei keskity oppilaan tekemään virheeseen, vaan korostaa sitä, että oppilas itse huomasi tehneensä virheen ja opettaja rohkaisi oppilasta korjaamaan sen kehumalla oppilaan tarkkaavaisuutta, kun hän oli huomannut virheen. Prosessipalautteessaan Mary kehuu oppilaan tarkkuutta virheen löytämiseen ja näin ollen voi motivoida oppilasta myöhemminkin tarkkailemaan omaa työskentelyään ja löytämään ja korjaamaan sieltä virheet. Kemppaisen ym. (2015) tutkimuksen mukaan, jotta kehuvalle palautteella olisi vaikutusta oppilaan oppimiseen ja opiskelumotivaatioon tulisi kehuvan palautteen sisältää jokin adjektiivi toiminnasta. Tässä kriittisessä tilanteessa opettaja kehui Henriä tarkaksi, jolloin oppilaskin saa tietoonsa, mitä hän oli tehnyt hyvin. (Kemppainen ym., 2015, s. 61.) Aiempien tutkimusten mukaan kasvun ajattelutavan omanneen opettajan motivointikeinoihin kuuluu muun muassa oppilaiden strategioiden ja vaivannäön kehuminen (Rissanen ym., 2016, s. 5). Myös Butlerin tutkimuksen mukaan prosessista kehutut lapset osoittivat korkeampaa kiinnostusta ja selviytymistä tehtävää kohtaan kuin suoriutumisen perusteella kehutut lapset (Butler, 1988, s. 1). Toisaalta opettajan palautetta voidaan myös tarkastella tarkkaan käyttäytymistä koskevan kehun näkökulmasta, jolloin opettajan palaute oppilaan tarkkuudesta nousee merkittävään asemaan. Tutkimuksen mukaan tällainen tarkka käyttäytymiseen kohdistuva kehu voi parantaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. (Haydon & Musti-Rao, 2011, s. 32.) Kasvun ajattelutavan mukaisen palautteen kautta voidaan tutkimusten mukaan vaikuttaa oppilaan oppimiseen, opiskelumotivaatioon sekä oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen.

Mary toimi tässä kriittisessä tilanteessa (KT18) palautteenantonsa kautta myös pedagogisen suhteen vahvistajana motivoimalla ja hyväksymällä oppilaan virheestä huolimatta (Mena ym., 2015, s. 11). Tällaisessa ilmapiirissä oppilas uskalttaa "tehdä virheitä", koska hänen ei tarvitse pelätä opettajan reaktiota epäonnistumiseen. Tutkimusten mukaan opettajan ajattelutapa vaikuttaa myös oppilaiden ajattelutavan muotoutumiseen (Schmidt ym., 2015, s. 17–30) näin ollen Maryn kasvun ajattelutavan mukainen opetustoiminta mahdollistaa, että luokan oppilaat oppivat myös toimimaan kasvun ajattelutavan mukaisesti haasteita

kohdatessaan. Uskallus yrittämiseen epäonnistumisesta huolimatta on kasvun ajattelutavan mukainen näkemys (kts. esim. Dweck & Leggett, 1988) ja opettajan luoma ilmapiiri luokassa sallii ja "virheiden" tekemisen ja niistä oppimisen. VA-haastattelussa opettaja korostaa, että hänen antamansa prosessipalaute oli vahvasti sidoksissa oppilaantuntemuksen kanssa ja, että Mary halusi vahvistaa oppilaan didaktista suhdetta, sillä Henrin vahvuus ei ole äidinkielessä eikä myöskään aina oman työskentelyn tarkkailussa ja sen kehittämisessä. VA-haastattelun mukaan opettaja otti huomioon antamassaan prosessipalautteessa oppilaan sen astisen työskentelyn tunnilla ja oli iloinen Henrin keskittymisestä ja tarkkaavaisuudesta sillä työskentelyn aloittaminen oli ollut vaivalloista. Kasvun ajattelutavalle ominainen suhtautuminen haastavaan tilanteeseen sisällönhallintakeskeisesti ylläpitää tutkimusten mukaan yksilön odotuksia ja positiivisia vaikutuksia, näin ollen nähden epäonnistumisen mahdollisuutena oppimiseen ja kehitykseen (Kamins & Dweck, 1999, s. 835) juuri niin kuin Mary toimi tilanteessa.

Maryn opetuksessa ilmeni useita tilanteita, joissa näyttäytyi kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa ja puhetta, mutta kolmannessa kriittisessä tilanteessa opettajan antama prosessipalaute oppilaalle oli erityisesti kasvun ajattelutavan mukainen. Opettaja sanoi seuraavanlaisen kommentin oppilaalle hänen kuvataiteen työstä, kun oppilas näytti sitä opettajalle:

"Näyttää todella hyvältä alulta, mutta ei oo vielä ihan valmis." (KT6)

Opettajan puheessa ilmenee kasvun ajattelutavan mukaista "ei vielä" ("not yet") ajattelua, jonka tarkoituksena on rohkaista oppilasta jatkamaan vielä vähän enemmän kuitenkin vähättelemättä prosessia, joka on tähän astisen työn takana (Dweck, 2010, s. 20). Opettajan antama prosessipalaute oppilaan työskentelystä kannustaa ja rohkaisee työskentelyn jatkamiseen, jättämättä huomiotta vaivannäköä ja työskentelyä aikaansaadun tuotoksen eteen. Opettaja uskoi, että oppilas kykenee vieläkin parempaan suoritukseen, joten hän kannustavan palautteen lisäksi motivoi oppilasta jatkamaan edelleen. Swannin ja Snyderin (1980, s. 879) tutkimus osoittaa miten kasvun ajattelutavan omaavat opettajat tarjosivat oppilailleen enemmän tukea oppimisessa ja auttoivat tavoitteiden

asettamisessa. Tässä kriittisessä tilanteessa (KT6) Maryn antama prosessipalaute oli kasvun ajattelutavan mukainen tavoitteenaan edistää oppilaan sinnikästä työskentelyä. Tutkimuksen mukaan opettajan implisiittiset uskomukset ohjaavat hänen tapaansa tulkita oppilaan oppimista ja käyttäytymistä ja näin ollen ne myös ohjaavat hänen tapaansa motivoida oppilasta (Rissanen ym., 2016, s. 17). Opettajan antama palaute mahdollistaa myös didaktisen suhteen edistymisen sillä palautteesta käy ilmi, että oppimista ja edistymistä on jo tapahtunut, mutta edelleen on tehtävää, jotta voi saavuttaa päämäärän. Näin ollen opettaja nostaa omalla kommentillaan oppilaalle tehtävän vaatimustasoa lähemmäksi alkuperäistä vaatimustasoa. Kun oppilas tuli näyttämään työtään opettajalle, olisi oppilas ollut jo valmis lopettamaan, mutta opettaja edisti didaktisen kolmion sisältösuhdetta osoittamalla oppilaalle, että hän pystyy vielä parempaan, kun sinnikkäästi jatkaa vielä työntekoa. Opettajan palaute oppilaalle oli vahvasti kasvun ajattelutavan mukainen, mutta sen lisäksi se edusti vahvasti opetussuunnitelman (2014) mukaista ajatusta siitä, että kuvataiteessa tulisi myös oppia saamaan palautetta kuvallisesta työskentelystä. Opetussuunnitelman (2014) mukaan opetuksen tulisi rohkaista yhteistyöhön, kokemusten jakamiseen sekä kuvallisen työskentelyn palautteen vastaanottamiseen ja antamiseen. Mary toimi opetussuunnitelman mukaisesti antamalla oppilaalle palautetta hänen kuvallisesta tuotoksestaan. (OPS, 2014, s. 143). Kun opettaja alkoi kertomaan VA-haastattelussa lisää palautteenannon takana olevasta ajattelutavasta, sieltä paljastui kasvun ajattelutavan mukainen näkemys oppimisesta ja sen opettamisesta oppilaille. VA-haastattelusta käy myös ilmi monien ekaluokkalaisten oppilaiden muuttumaton ajattelutapa.

"Aika monet ekaluokkalaiset tuskastuu alkusyksystä, kun ne ei osa asioita. esim. just Henri, joka ei osannut mitään lukee eikä kirjottaa, nii hän niiku tosi useesti sanoo et mä en osaa. Ja se tarkoitta niiku lapsen, lapsi tarkoittaa sillä sitä, et mä en aio tätä tehdä, koska mä en osaa, koska se on niin vaikeeta ja niin haasteellista. Niin mä oon nykyään alkanut aina tai mä hirveen mielellään liisään, niin et osaakkaan VIELÄ. Et mä lisään aina oppilaiten siihen lauseeseen sen sanan VIELÄ. Sit joskus jatkan, et siks tätä harjoitellaan, että sä kyllä opit tän. Ja sit vitsit mä melkeen aloin itkemään kerran, kun Henri tota teki jotain harjoitusta ja sit se jupisee itekseen. "Tää on kyllä maailman typerin harjoitus, kun mä en osaa tätä VIELÄ" ja se niiku huomaamatta sen, mut silti se jatko niiku." (KT6)

Mary kuvailee VA-haastattelussa oman kokemuksensa pohjalta oppilaiden ajattelutavan ilmentymistä ensimmäisellä luokalla. Maryn kommentin perusteella monet ekaluokkalaiset edustavat muuttumatonta ajattelutapaa. Sillä oppilaat sanovat monesti uusia opittavia asioita kohdatessaan etteivät osaa, vaikka se todellisuudessa tarkoittaa sitä että koska jokin tuntuu haastavalta ja sen eteen tulisi nähdä vaivaa, niin on helpompi sanoa, että ei osaa, kuin yrittää. Tämä näkemys edustaa muuttumatonta ajattelutapaa (Dweck, 2016, 435). Mary kertoo VA-haastattelussa kuinka oppilaiden muuttumaton ajattelutapa saattaa johtaa oppilaat yrittämisen lopettamiseen, jolloin opettaja kertoo puuttuvansa tilanteeseen kasvun ajattelutavan mukaisella puheella kertoen oppilaille, että vaivannäön myötä oppiminen tulee tapahtumaan. Opettaja kuvailee ajattelutapaansa oppimisen suhteen sekä siitä, miten hän tietoisesti haluaa opettaa oppilailleen kasvun ajattelutavan mukaista ajattelua oppimisesta. Tämä ilmenee hänen kommentistaan:

"Niin mä oon nykyään alkanut aina tai mä hirveen mielellään lisään, niin et osaakaan VIELÄ. Et mä lisään aina oppilaiten siihen lauseeseen sen sanan VIELÄ. Sit joskus jatkan, et siks tätä harjoitellaan, että sä kyllä opit tän. ". (KT6)

Maryn näkemys oppimisen mahdollisuudesta harjoittelun myötä on suoranaisesti kasvun ajattelutavan mukainen sillä siinä uskotaan, että yksilön älykyys, persoonallisuus ja kyvyt ovat muutettavissa olevia (kts. esim. Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 2000; Dweck, 2016). Muun muassa Kaminsin ja Dweckin (1999, s 835) tutkimuksen mukaan kasvun ajattelutavan omaava yksilö näkee epäonnistumisen mahdollisuutena oppimiseen ja kehitykseen. Maryn antama palaute oppimisen edistämiseksi on prosessipalautetta, sillä hän VA-haastattelun perusteella kertoo antavansa palautetta oppilaan oppimisprosessista eikä esimerkiksi oppilaan kyvystä oppia. Tutkimuksen mukaan opettajan taipumus prosessipalautteeseen on vahvasti yhteydessä kasvun ajattelutapaan (Jonsson & Beach, 2012, s. 270).

Mary kertoo VA-haastattelussa kuinka hän pyrkii omalla toiminnallaan tietoisesti muuttamaan muuttumattoman ajattelutavan omaavien oppilaiden implisiittisiä uskomuksia oppimisesta kasvun ajattelutavan mukaiseksi kertomalla oppilaille, että jatkamalla harjoittelua, oppii kyllä halutun taidon. Lisäksi Maryn VA-

haastattelusta käy myös ilmi, kuinka hän on kasvun ajattelutavan mukaisella puheellaan opettanut ja jo muuttanut joidenkin oppilaiden ajattelutapaa. Henrin kommentti:

"Tää on kyllä maailman typerin harjoitus, kun mä en osaa tätä VIELÄ" (KT6)

kuvaa oppilaan turhautumista siitä, että hän ei vielä osaa ratkaista tehtävää, mutta toisaalta myös oppilaan kasvun ajattelutavan mukaista sinnikästä harjoittelua haasteista huolimatta. Yeagerin ja Dweckin (2012, s. 302) tutkimuksen mukaan oppilaat jotka omaavat kasvun ajattelutavan tai joille on opetettu kasvun ajattelutavan mukaista ajattelua, osoittivat korkeampaa suoriutumista haasteita kohdatessaan. Henrin jupina kuvasi Maryn mukaan oppilaan muuttunutta ajattelutapaa. Vaikka Mary ei tuntenut käsitteitä muuttumaton ajattelutapa ja kasvun ajattelutapa, niin Henrin ajattelutavan muutos oli muuttumattoman ajattelutavan muuttumista kasvun ajattelutavan mukaisemmaksi. Tutkimusten mukaan kasvun ajattelutavan opetukseensa omaksunut opettaja vaikuttaa pitkällä aikavälillä myöskin oppilaiden ajattelutapojen muodostumiseen (Schmidt, Shumow & Kackar-Cam, 2015, s. 17–30) ja tässä tilanteessa voidaan nähdä, miten opettajan ajattelutapa on alkanut vaikuttaa myös oppilaan ajattelutapaan.

Maryn kommentti siitä, kun hän huomasi, että oppilaan ajattelutapa oli alkanut muuttumaan oppilaan jupistessa ääneen tehtävän typeryyttä silti jatkaen sen tekemistä osoittaa kasvun ajattelutavalla ominaisen piirteen myös iloita muiden menestyksestä (Dweck, 2016, 435).

"Ja sit vitsit mä melkeen aloin itkee, kun Henri teki tota harjoitusta ja sit se jupisi itseksensä" (KT6)

Tämä opettajan kokema ilo oppilaan muuttuneesta ajattelutavasta saa VA-haastattelusta vahvistusta siihen, kuinka paljon Mary haluaa nähdä tietoisesti vaivaa oppilaiden muuttumattomien ajattelutapojen muuttamiseen muistuttamalla oppilaille harjoittelun tärkeydestä oppimisen edellytyksenä. Hän haluaa opettaa oppilailleen ajatuksen, että harjoittelemalla oppii:

"Että niiku tarpeeksi, kun sitä toistaa, niin kyllä se siirtyy lapseen. Ei pelkästään puheeseen, mutta myös ajatteluun. Että mä en osaa tätä vielä, mutta mä harjoittelen ja teen tätä, niin kyllä mä tän vielä opin. Tää on vaikeeta, mutta me harjoitellaan niin kauan että sä opit tän." (KT6)

Maryn pohdinta omasta opetustoiminnastaan ja sen vaikutuksista kuvailee kasvun ajattelutavalle ominaista näkemystä mahdollisuudesta kehittymiseen ja oppimiseen. Näin ollen opettaen oppilaille uusia ja haastavia asioita uskoen siihen, että oppilaat lopulta oppivat ne, opettaja toimii myös pedagogisen suhteen periaatteiden mukaisesti. Kansanen (2004) esittelee kirjassaan, että oppilaan kasvaessa ja kehittyessä pedagoginen suhde muuttaa muotoaan ja opettajasta tulee hiljalleen tarpeettomampi oppilaalle. Opettajan kasvun ajattelutavan mukainen usko oppilaan kehitysmahdollisuuksiin ja niihin rohkaiseminen opetuksessaan muuttaa hiljalleen myös oppilaiden omia uskomuksia oppimiseen liittyen ja näin ollen opettaja tekee itsestään tarpeettomamman tietyissä oppimistilanteissa. (kts. esim. Dweck, 2000; Dweck & Legget, 1988; Kansanen, 2004, s. 76.)

Opettajan puheesta ilmenee kasvun ajattelutapa ja vaivannäön arvostaminen muillakin tavoilla kun ainoastaan oppilaiden tunneilla tehtyjen tuotosten kautta. Opettaja huomioi vaivannäön ja yrittämisen merkityksen myös kotitehtävien tekemisen kautta ja näin ollen nostaa kotitehtävien tärkeyden merkitystä myös oppilaiden silmissä. Seuraavassa kriittisessä tilanteessa (KT20) opettajan palaute oppilaalle hänen kotitehtävästään matematiikan tunnilla ilmentää opettajan kasvun ajattelutapaa, sillä hän iloitsee oppilaan menestyksestä, kun oppilas on nähnyt vaivaa läksynsä tekemiseen.

"Henri sul oli yks vähä semmoinen erikoisuus, haluuks sä tulla näyttämään? Okei, mäpä kysyn yleisöltä, arvaatteko miks mä saatoinkin ehkä Henrin pyytää tänne? – Mä kysyin Henriltä, olisiko se ihan sattuma vai tietoinen ratkaisu, eli sä ihan tarkoituksellisesti etit aina sellaisia tavaroita, mitä löytyy aina yksi enemmän." (KT20)

Aiempien tutkimusten mukaan kasvun ajattelutavan omaavat opettajat tarjoavat oppilailleen enemmän tukea, ohjaavat tavoitteiden asettamisessa sekä eksplisiittisesti opettavat oppilailleen ongelmanratkaisutaitoja (Swann & Snyder, 1980, s. 879). Myös esimerkiksi Gutshallin (2014) tutkimuksen kasvun ajattelutavan

omaavat opettajat tarjoavat oppilailleen enemmän tukea oppimisprosessin aikana kuin muuttumattoman ajattelutavan omaavat opettajat (Gutshall, 2014, s. 789). Tässä kriittisessä tilanteessa Mary tarjoaa tukea Henrille vahvistaen oppilaan tekemää ratkaisuvaihtoehtoa kotitehtävässä sekä samalla opettaa muillekin oppilaille erilaisia tapoja ratkaista ongelmia näyttämällä heille esimerkin erilaisesta tavasta ratkaista ongelma.

Opettajan antama kasvun ajattelutavan mukainen palaute didaktisen suhteen edistämiseksi ei kohdistunut pelkästään yksittäisiin oppilaisiin ja - hetkiin vaan hän antoi positiivista prosessipalautetta koko luokalle esimerkiksi onnistuneen tietokonetunnin jälkeen. Vaikka suurin osa kriittisistä tilanteista, joissa opettaja antoi oppilailleen palautetta koski yksittäisiä oppilaita, niin ilmapiiri luokassa oli kasvun ajattelutavan mukainen ja opettajan puheessa koko luokalle hän antoi myös palautetta kaikille yhteisesti. Seuraavassa kriittisessä tilanteessa (KT15) opettajan antamasta kehuva palautteesta koko luokalle voi huomata, miten opettaja kehuu kasvun ajattelutavan mukaisesti oppilaiden vaivannäköä ja työskentelyn edistymistä oppitunnilla. (kts. mm. Aronson ym., 2002; Dweck, 2000) Opettajan palautteen viimeinen lause myös paljastaa hänen odotuksensa seuraavaa tuntia koskien.

"Just pääsin kehumasta—just kehuin teitä tuolla tietokonealuokassa aivan hirveesti, ku meni ehkä hienoiten koko syk. tai koko ekan luokan aikana toi tietokonetunti, meni vaa oikeesti nii sairaan siististi. Niin maltilla menitte kirjautumaan koneelle, ja tosi moni oli osannut sen nimenkin jo kirjottaa sinne valmiiks, se nopeutti sitä tosi paljon eikä. Siellä sit siellä kävi vähä tämmöstä, et Kaapon kone alkoi sammuttamaan itse itseään ja jollakin alkoi päivittämään, siellä kävi tomosia, mut ei me voida niille mitään. Kukaan ei hermostunut, kukaan ei alkanut räyhää, et mentiin maltilla. Joku ei saanut kuulokkeita toimimaan, mut silti maltilla edettiin, et just näin. Tällee tää toimii, ku on paljon oppilaita ja yks aikuinen nii se välillä vaatii vähän semmosta sietämistä ja odottelemista, et just näin. Tänään meni ihan mega upeesti, ja varmaa menee tää viimeinen tunti, meil on aika kiva juttu. " (KT15)

Maryn antamassa prosessipalautteessa on monia kohtia, joissa opettaja antaa oppilaille täsmällistä palautetta heidän käyttäytymisestään, mikä edisti tunnin kulkua ja etenemistä. Esimerkiksi oppilaiden maltin kehuminen voidaan nähdä sekä prosessipalautteena että tarkkana käyttäytymiseen kohdistuvana kehuna. Tutkimusten mukaan tällainen palaute voi edesauttaa esimerkiksi luokkahuone

ilmapiirin parantumista (Haydon & Musti-Rao 2011) ja parantaa oppilaiden suorituskäyttäytymistä (Kemppainen ym., 2015). Toisaalta opettajan palautteesta tiedonkeruun on havaittavissa myös kasvun ajattelutavan mukaisen ajattelutavan opettamista ja sanallistamista oppilaille opettajan kertoessa, että välillä oppitunnilla selviytyminen vaatii sietämistä ja odottelemista. Kasvun ajattelutavan oppimisella on monia hyödyllisiä seurauksia koulunkäynnin kannalta esimerkiksi Blackwellin ym. (2007) mukaan kasvun ajattelutavan omaavat oppilaat suoriutuvat koulutehtävistä ja haastavista tilanteista paremmin. Opettaja sanallisti oppilaille tunnin etenemistä ja antoi yksityiskohtaista palautetta asioista jotka onnistuivat. Mary myös erikseen mainitsi sellaisia tilanteita, joissa onnistuminen tai selviytyminen saattoi tuottaa enemmän vaivannäköä kehuen oppilaita onnistuneesta työskentelystä. Dweck (2010) kuvailee kuinka kasvun ajattelutavan omaava opettaja käyttää opetuksessaan opetusstrategioita, jotka tukevat oppilaiden kasvun ajattelutavan muotoutumista. Yksi keino tähän on oikein annettu ja kohdistettu palaute (Dweck, 2010, s. 18.) Myös Schmidt ym. (2015) tutkimuksen mukaan opettajan ajattelutapa vaikuttaa oppilaiden ajattelutavan muotoutumiseen. Näin ollen sanallistamalla kasvun ajattelutavan mukaisesti mennyttä opetustilannetta Mary voi vaikuttaa myös siihen, miten oppilaat näkevät oman toimintansa ja miten tulevaisuudessa toimivat.

Kasvun ajattelutavan mukainen palaute ilmeni Maryn opetuksessa myös hänen tavassaan puuttua oppilaiden väliseen keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Yksi esimerkki opettajan tavasta ratkaista oppilaiden välinen vuorovaikutustilanne esiintyy kriittisen tilanteen (KT3) kautta. Tässä tilanteessa opettaja siirtää oppilaan huomion takaisin opiskeluprosessiin, kun oppilas oli kiinnittänyt huomion toisen oppilaan tekemiseen. Mary ei seuraavassa kriittisessä tilanteessa antanut negatiivista palautetta oppilaalle tämän epäsovinnasta käytöksestä toista oppilasta kohtaan, vaan hienovaraisesti siirtyi Eliasta kohden ja palautti hänen ajatukset opiskeluprosessiin. Tällä tavoin prosessipalautteen kautta Mary ratkaisi alkavaa tilannetta, niin ettei se päässyt paisumaan isommaksi. Tämän tilanteen ratkaisemisessa merkitsi paljon oppilaantuntemus ja pedagoginen suhde didaktisen suhteen edistämiseksi. Eliaksen sen hetkisen oppimisen kannalta oli tärkeämpää, että hän sai opettajan avustuksella huomionsa takaisin oppimisprosessiin kuin että Elias olisi saanut palautetta epäsoveliaasta puheestaan. Tässä

kriittisessä tilanteessa opettaja toimi taidokkaasti didaktisen suhteen edistäjänä, sillä opettaja oli orientoitunut opettamaan oppilasta ja sai oppilaan takaisin oppimisprosessin keskiöön (Mena ym., 2015, s. 13). Kuitenkin opetus-opiskelu-oppimisprosessissa nousee monia tilanteita, joissa yhden ratkaisun tekeminen poissulkee toisen ja tässä tilanteessa Mary sai Eliaksen motivoitua takaisin oppimisen ääreen, mutta jätti huomioimatta oppilaan epäasiallisen käytöksen toista oppilasta kohtaan. Opettaja toimi didaktisen suhteen vahvistajana, mutta kysymys siitä millä tavoin opettajan tekemä ratkaisu esimerkiksi edisti oppilaan ymmärrystä oman toiminnan vaikutuksista muihin oppilaisiin tai kunnioittavan käyttäytymisen tärkeydestä, jää opettajan valitseman toiminnan myötä ratkaisematta. Tämä kriittinen tilanne vaati Maryltä kykyä pedagogiseen ajatteluun, itse-reflektioon ja oman toiminnan analysointiin. (kts. mm. Kansanen, 2000, s. 1). Opettaja perusteli toimintaansa seuraavanlaisesti VA- haastattelussa. Mary kertoi, että ohittaessaan Eliaksen epäsopevaan käyttäytymiseen puuttumisen hän luultavasti välttyi isomman numeron tekemisestä. Sillä opettajan uskomuksen mukaan muut luokassa olevat oppilaat olisivat saattaneet alkaa nauraa virheen tehneelle oppilaalle, jos opettaja olisi puuttunut vahvemmin Eliaksen käyttäytymiseen. VA-haastattelussa Maryn reflektoidessa tilannetta tarkemmin hänen ajattelussaan ilmenee kasvun ajattelutavalle ominainen pitkäjänteinen työskentely (kts. esim. Dwecl 2000; Yeager & Dweck, 1988.) Mary kertoi, ettei Eliaksen käyttäytyminen ja muiden huomioiminen ensimmäisen luokan alkaessa ollut kovin kohteliasta ja, että hän oli yrittänyt opettaa Eliakselle miten koulussa tulisi olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

"Mä niiku järjestelmällisesti hänelle aina niiku kerroin, et toi ei ollut kauheen kohteliasta ja että tommosta tulee paha mieli. Ja siitä hän on kyl oppinut tosi paljon. Että oppii ikään kuin samalla tavalla kuin Henrikin, että oppii kyllä koululaisen tavoille, mutta vaatii muistuttamista ja opettelua. "

Maryn kommentista käy ilmi, kuinka pitkäjänteinen kasvatustyö on tuottanut muutosta Eliaksen käyttäytymisessä. Kasvun ajattelutavan mukaisesti Mary ei ole antanut periksi haasteita kohdatessaan vaan on nähnyt vaivannäköä tilanteen edistämiseksi (kts. esim. Dweck, 2016, 435; Dweck, 2000.)

Yleisesti ottaen Maryn kasvun ajattelutavan mukainen prosessipalautteen antaminen piti sisällään useita kasvun ajattelutavalle ominaisia piirteitä. Maryn antama prosessipalaute rohkaisi oppilaita jatkamaan työskentelyä, yrittämään vielä, olemaan pelkäämättä virheiden tekemisestä sekä edistämään oppimisprosessia. Tutkimusten mukaan edellä mainittujen asioiden ilmeneminen on ominaista kasvun ajattelutavalle (kts. esim. Yeager & Dweck, 2012; Dweck, 2000; Kamins & Dweck 1999) Opettajan puhe niin yksittäisille oppilaille kuin koko luokallekin oli oppilaiden oppimista edistävää ja rohkaisevaa.

5.2 Kasvun ajattelutavan ilmeneminen opettajan ohjeiden annossa

Ohjeidenannon analysointi KT7, -17 ja -21

Kasvun ajattelutapa ilmeni Maryn opetuksessa ohjeidenannon kautta sekä hänen perusteluissaan omalle toiminnalleen VA-haastatteluissa. Opettajan usko oppilaiden mahdollisuuksiin oppia ja kehittyä näkyi hänen antaessaan ohjeita opetusopiskelu ja oppimisprosessin aikana. Kriittisistä tilanteista (17 kpl) kolmessa opettaja ohjeisti koko luokkaa (KT7, KT17, KT21) ja näissä ilmeni kasvun ajattelutavan mukaista puhetta. Kaikissa kolmessa kriittisessä tilanteessa näyttäytyy kasvun ajattelutavan mukaista puhetta, jonka tarkoituksena on edistää oppilaiden oppimista. Opettajankasvun ajattelutavan mukainen ohjeiden anto mahdollistaa myös vaikuttamisen oppilaiden uskomuksiin siitä, että heillä on mahdollisuus kehittyä ja oppia lisää. Parkin ym. (2016) tutkimuksen mukaan opettajien ajattelutavalla ja heidän harjoittamillaan opetusmenetelmillä on vaikutusta oppilaiden ajattelutavan kehittymiseen ja näin ollen myös myöhempään opintomenestykseen (Park ym., 2016, s. 300). Parkin ym. (2016) tutkimustulokset ovat merkittäviä ajatellen, että Maryn ajattelutavasta muodostuvat opetusmenetelmät saattavat olla vaikuttamassa hänen oppilaiden myöhempään opintomenestykseen.

Maryn kasvun ajattelutapa luo pohjan hänen opetukselle, opetusmenetelmille ja ohjeidenannon takana olevalle puheelle. Kriittisessä tilanteessa (KT7) Mary

opetti oppilaita itsearviointiin ja oman toiminnan tarkkailuun opiskelun ja oppimisen edistämisen ohella. Opettajan ohje koko luokalle, kun aloitetaan harjoittelemaan kirjainten kirjoittamista harjoitusvihkoon, kuvailee hyvin opettajan kasvun ajattelutapaa:

"Ota lyijykynä esille ja valitse joka riviltä se parhaiten onnistunut kirjain." (KT7)

VA-haastattelussa Mary kertoo ohjeen takana olevasta pedagogisesta ajattelusta. Mary kertoo, että hän pyytää oppilaita valitsemaan riviltä parhaiten onnistuneen kirjaimen ja tämän jälkeen tavoittelemaan samanlaisia kirjaimia loppu tehtävän ajan. Opettajan ohje oppilaalle edistää sinnikästä työskentelyä ja itsearvioinnin taitoja, jotka ovat kasvun ajattelutavan mukaisia. Kasvun ajattelutavan mukainen opettaja keskittyy oppimisessa oppimisprosessiin kehuen esimerkiksi strategioita ja yrittämistä. (Dweck, 2000, 2006). VA-haastattelussa opettajan mukaan hänen ohjeessaan oli kaksi merkitystä oppimisen edistämiseksi. Ensimmäiseksi opettaja vahvistaa oppilaan ja oppiaineen välistä suhdetta eli oppimissuhdetta pyytämällä oppilaita valitsemaan riviltä parhaimman kirjaimen. Kansasen ja Merin (1999, s. 113) mukaan oppiminen on oppilaan ja sisällön välisen suhteen näkymätön osuus. Kansasen (2004, s. 72) ilmaisee saman asian päinvastoin, sanoen, että jos oppilas ja sisältö eivät kohtaa ei voi tapahtua oppimista. Näin oppilas oppii harjaannuttamaan ja arvioimaan omaa tuotostaan. Opettajan ohje oppilaille valita paras kirjain ei suoranaisesti ole kasvun ajattelutavan mukainen, sillä kasvun ajattelutapaan kuuluu aina oppimisen edistäminen. Mutta kun opettaja perusteli ohjettansa, niin hänen puheestaan ilmeni hänen ajattelutapansa tämän ohjeen takana, joka edustaa kasvun ajattelutapaa:

"Etitään se paras ja sit seuraavalla rivillä sitten tähdätään siihen, et tommoisia lisää". (KT7)

Opettajan ohjeesta ja sen perusteluista VA-haastattelussa käy ilmi, että Maryn tausta-ajatuksena on kasvun ajattelutavan mukainen oppimistavoite oppilaiden etenemisen suhteen. (kts. mm. Dweck & Molden, 2000, s. 122; Rissanen ym., 2016.) Opettajan perustelu ohjeiden annolleen kertoo hänen ajattelutavastaan, mikä osoittaa, että opettaja haluaa opettaa oppilaita itsearvioinnin kautta oman toimintansa ja oppimisensa kehittämiseen. Vaikka opettaja ei maininnut VA-

haastattelussa itsearviointia, niin tämä oppimistilanne oli hieno mahdollisuus myöskin itsearviointiin. Lisäksi opettajan toimii professionaalisesti didaktisen suhteen edistäjänä, sillä arvioidessaan rivin parasta kirjainta, käsi saa pitää pienen lepotauon kirjoittamisesta. VA-haastattelussa opettaja kertoi, että lapsi jaksaa taas tehdä seuraavan rivin huolella, kun on saanut levätä ihan fyysisesti. Opettaja reflektoi omaa toimintaansa ja ohjeiden antoa tarkasti kertoessaan, ettei tietenkään lapsille sano ääneen, ”että nyt saa käsi pitää tauon”. Silloin keskittymisen siirtyä helposti väärin asioihin, vaan tauko kirjoittamiseen tulee niin sanotusti siinä sivussa.

Toisessa kriittisessä tilanteessa (KT17) opettaja antaa koko luokalle matematiikan läksyn ja piirtää esimerkin oppilaille näyttäen sen heille dokumenttikameralla. Opettajan ohjeessa oppilaille, yhden lauseen sisällä ilmenee sekä kasvun ajattelutapaa että muuttumatonta ajattelutapaa, jos tarkastelee Maryn ohjeidenantoa pelkästään. Kuitenkin kun opettaja reflektoi VA-haastattelussa oman toimintansa takana olevia perusteluja, ilmenee, että opettaja on miettinyt sanavalintansa todella tarkasti oppilaiden oppimisen edistämiseksi. Mary sanoo tällä tavalla:

”Tehän tiedätte mun piirrustustaidon, mutta mä yritän aina parhaani ja se riittää.” (KT17)

Opettaja aloittaa ohjeensa sanoilla: ” *Tehän tiedätte mun piirrustustaidon*” määritellen oman piirrustustaidon tietynlaiseksi. Muuttumattomaan ajattelutapaan kuuluu Dweckin mukaan, että yksilö määrittelee itseään pysyvien persoonallisuuspääpiirteiden kautta. (Dweck & Leggett, 1988, s. 262.) Opettajan ilmaus kertoo, miten hän näkee itsensä piirtäjänä ja kuvauksesta ilmenee, miten hän huumorin kautta lähestyy omia ”vähäisiä” taitojaan. Kuitenkin opettajan jatkaessa ohjettaan samassa lauseessa ilmenee myös kasvun ajattelutapaa: ” *mutta mä yritän aina parhaani ja se riittää*”. Tämä ohjeen lopetus ilmaisee, että huolimatta vähäisistä taidoista opettaja silti yrittää ja näkee vaivaa oppimisen edistämiseksi. Kasvun ajattelutavan mukaiseen toimintaan kuuluu yrittäminen vastoinkäymisistä huolimatta (kts. esim. Dweck, 2000; Dweck & Leggett, 1988). Kasvun ajattelutavan omaava yksilö uskaltaa myös lähteä kokeilemaan uusia asioita, vaikka hänellä ei olisi takuita onnistumisesta (esim. Kamins & Dweck, 1999, s.

835) ja opettaja pyrkii sanavalinnoillaan *"mut mä yritän aina ja se riittää"* kannustamaan oppilaita yrittämiseen, vaikka lopputulos ei olisi oman alkuperäisen mielikuvan mukainen. Toisaalta opettajan reflektoidessa ohjeenantoa hän perusteli ohjettaan kahdelta eri näkökulmalta ottaen huomioon erilaiset oppijat samassa ohjeessa. Opettajan ammatin ytimessä on luoda edellytykset oppilaiden oppimiselle (Kansanen & Meri, 1999, s. 113) ja opettaja mahdollisti ohjeidenannossaan oppimisen mahdollisuudet erilaisille oppijoille. Tämä kuvastaa opettajan ammatillista kykyä analysoida puheensa vaikutuksia oppilaisiin ja soveltaa sitä niin, että se voi edistää suurimman osan oppimista. Kansanen (2000, s. 17) kuvaa opettajan kykyä itsereflektioon ja oman toimintansa perusteluun kaikkien osapuolien näkökulmat huomioiden pedagogisena ajatteluna. Tämän lisäksi opettaja mahdollisti matematiikan kotitehtävässä merkityksellisen oppimisen tarjoamalla oppilaille mahdollisuuden soveltaa koulussa opittuja tietoja ja taitoja suoraan omaan elämänpiiriinsä kotioloissa (Kansanen, 2004, s. 42).

Kolmannessa kriittisessä tilanteessa (KT21) toteutuu kasvun ajattelutavan mukainen motivointi oppilaiden oppimisen edistämiseksi opettajan ohjeidenannon kautta:

"Mitä enemmän me opitaan lukemaan, – sitä enemmän me myös luetaan täällä koulussa ihan oikeita tekstejä ja ihan oikeita satuja—Mitä enemmän me ollaan luettu sitä taitavampia teistä on tullut ja nyt me aletaan lukemaan ihan oikeita tarinoita, kokonaisia satuja". (KT21)

Maryn ohjeidenannossa toteutuu Rissasen ym. (2016) mukaiset motivointikäytännöt niin oppilaan vaivannäön kehuminen kuin myös opettajan emotionaalisen tuen tarjoaminen. Opettaja sanoo oppilailleen, että: *"Mitä enemmän me ollaan luettu sitä taitavampia teistä on tullut"* ja tämä lause kuvaa hyvin opettajan uskomusta vaivannäön positiivisista vaikutuksista oppimiseen. (Rissanen ym., 2016, s. 5.) Opettaja motivoi samassa ohjeessa oppilaita edelleen harjoittelemaan lukemista, sillä siitä seuraa niin sanotusti palkkio eli oppilaat saavat alkaa lukemaan oikeita tarinoita ja kokonaisia satuja. Opettajan kommentissa näkyy pitkäaikaisen työn tulokset ja Maryn lause tiivistää hienosti ensimmäisen luokan koko syksyn ahkeran työskentelyn ja siitä seuranneen lopputuloksen eli lukemaan oppimisen. Opettaja toimii tässä tilanteessa myös didaktisen suhteen

edistäjänä, sillä hän yrittää vahvistaa motivoinnillaan oppilaan ja oppiaineen välistä suhdetta (Kansanen & Meri, 1999, s. 113).

5.3 Kasvun ajattelutapaa tukevat pedagogiset ratkaisut

5.3.1 Eriyttäminen kasvun ajattelutavan tukena KT4, -22 ja -5

Eriyttäminen näyttäytyi Maryn opetuksessa kasvun ajattelutavan tukemisen muotona. Mary eriytti opetusta oppilaiden yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti edistämällä oppilaiden oppimista. Kasvun ajattelutavan mukaan oppimistavoitteet ovat toimintaa ohjaava tekijä (kts. esim. Aronson 2002; Dweck 2000). Kasvun ajattelutavan mukainen eriyttäminen näyttäytyi oppitunneilla niin opettajan tekemisissä ryhmäjaossa kuin myöskin opettajan henkilökohtaisen avunannon ilmenemisessä. Kasvun ajattelutavan mukaisesti Mary uskoo jokaisen oppilaan kehitysmahdollisuuksiin ja näin ollen tasoryhmissä lukeminen edistää kunkin oppilaan oppimisprosessia. Kriittisessä tilanteessa neljä (4) Mary eriyttää opetusta äidinkielen tunnilla jakamalla oppilaat lukuryhmiin lukutaidon perusteella. Koska opettaja tiesi oppilaittensa lukutaidon, hän pystyi jakamaan lukuryhmät tasoryhmittäin. Opettaja perusteli VA-haastattelussa eriyttämistään sillä perusteella, että kun oppilaat lukevat tasoryhmissä, niin silloin jokainen oppilas pystyy kehittymään oman tasonsa mukaisesti. Opettajan toinen tapa eriyttää opetusta tasoryhmä jaon lisäksi oli tehtävänannon eriyttäminen tasoryhmittäin. Mary antoi jo alun perin nopeille lukuryhmille enemmän tehtäviä kuin hitaammille lukuryhmille. Näin ollen opettaja kasvun ajattelutavan mukaisesti ei pelännyt haasteiden antamista oppilaille ja uskoi heidän kykynsä selviytyä tilanteesta (Yeger & Dweck, 2012, s. 302). Toisaalta eriyttämisessä näyttäytyy kasvun ajattelutapa oppimisen edistämiseksi, sillä opettaja kykenee oppilaantuntemuksen ja taitojen ennakkotietämyksen avulla antamaan kaikille oppilaille kasvun ajattelutavan mukaisesti sopivasti haastetta (kts. esim. Dweck 2000; Dweck 2016). Rissasen ym. (2016) tutkimuksessa kasvun ajattelutavan omaava opettajan tehtävänä opetus-opiskeluoppimisprosessissa on oppia tuntemaan oppilaansa yksilöinä niin, että pystyy edistämään heidän oppimisprosessiaan tarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä tarjoten. Opettaja olisi voinut myöskin pyytää kaikkia lukemaan saman alueen,

jolloin osa oppilaista olisi olleet ehkä liiankin suuren haasteen edessä ja toisille taas tehtävä olisi ollut liiankin helppo.

Seuraavissa kriittisissä tilanteissa (KT5 ja KT22) Mary eriytti opetusta yhden oppilaan oppimisen edistämiseksi. Äidinkielen tunnilla (KT5) oppilaat harjoittelevat sanojen keksimistä ja kirjoittamista vihkoon kirjassa olevista tavulistoista. Yksi oppilaista ei kyennyt aloittamaan tehtävää omatoimisesti, vaan jumittui itsenäisen valinnan tekemisen haasteeseen. Opettaja oli sanonut ohjeistuksessa, että oppilaat saavat itse valita miltä riviltä haluavat aloittaa tehtävän, jolloin Elias ei pystynyt tekemään tätä päätöstä ja ei saanut aloitettua tehtävän tekemistä. Tämän huomattuaan Mary eriytti opetustaan motivoimalla Eliasta leikin kautta tehtävän aloittamiseen. VA- haastattelussa opettajan reflektio oppilaan toiminnasta kuvaa Maryn kasvun ajattelutavan mukaista näkemystä jatkaa vastoinkäymisestä huolimatta (Yeger & Dweck, 2012, s. 302).

”Hän ei vaa jotenkin niiku saa aloitettua, että hän tarvii sen ensimmäisen työnäisyn, niin sit hän kyl tekee.” (KT5)

Opettaja kertoi, että oppilas tarvitsee tukea oppimisprosessin aloittamiseen ja opettaja auttoi tässä. Mary ei määrännyt Eliakselle, miltä riviltä hänen tulisi aloittaa tehtävä vaan leikin kautta sai oppilaan tekemään tämän valinnan itse. Mary pohti VA-haastattelussa tilannetta, kummastellen sitä, miten oppilaan oli niin vaikea valita mistä aloittaa tehtävä ja kasvun ajattelutavan mukaisesti Mary tarjosi oppilaalle uuden strategian selvittää haastavasta tilanteesta leikin avulla (Blackwell ym., 2007).

”Mähän en niiku määrännyt hänelle mitään tavua ja sit siitä eteenpäin hän pysty kyl alkaa niitä tekemään. Että hän tarvitsi vaan niiku tällaisen ensimmäisen työnäisyn tavallaan, et miten sen esimerkiksi voi valita jos ei osaa päättää.” (KT5)

Mary keskittyi oppilaan oppimisprosessin edistämiseen tarjoamalla oppilaalle uudenlaisen strategian. Toisaalta opettajan perustelu omalle toiminnalleen perustuu myös vahvasti oppilaantuntemukseen, sillä hän pystyi tarjoamaan oppilaalle

mielekkään tavan oppimisprosessin aloittamiseen (leikillinen tapa eriyttää). Opettajan tapa eriyttää opetus oppilaan taitotason huomioiden kuvastaa hänen kiinnostustaan oppilaiden oppimisprosessin edistämiseen. Jos opettajalla ei olisi vahvaa oppilaantuntemusta ja hän omaisi muuttumattoman ajattelutavan, hän olisi voinut nähdä Eliaksen vaikeuden tehtävän aloittamiseen esimerkiksi kykyjen puutteena eikä strategioiden vähäisyytenä (Kamins & Dweck, 1999, s. 836).

Seuraavassa kriittisessä tilanteessa (KT22) opettaja meni matematiikan tunnin loppuksi oppilaan luokse ja varmisti tarvitseeko oppilas apua kotitehtävän tekemisessä, koska oppilas oli ollut edellisenä päivänä poissa kun läksyn tehtävänanto oli kerrottu kaikille oppilaille.

” Pekka tarviiks sä apuu siinä matikan läksyssä siinä pylväsdiagrammissa?

Näitsä miten muut oli tehnyt sen? Eli mä näytän sulle vielä. ”

Pekka vastaa: - Mä tiedän.

”Eli sä tiedät, selitä mulle, miten tää tehdään.” (KT22)

Opettaja varmisti lisäkysymyksillään, että oliko oppilas ymmärtänyt mitä tehtävässä kuuluu tehdä. Näin ollen opettaja halusi tietää oliko Pekka ymmärtänyt tehtävän ratkaisemiseen tarvittavan oppimisprosessin. Kasvun ajattelutavan mukaisesti Mary keskittyi oppilaan oppimisprosessiin ja opiskeltavan asian syvempään ymmärrykseen (kts. Gutshall, 2014, s. 789). Opettaja toimii tässä tilanteessa myös didaktisen suhteen vahvistajana varmistaessaan, että oppilas on varmasti ymmärtänyt läksyn ja osaa tehdä sen kotona itsenäisesti. Tilanteesta näkyy opettajan eriyttävä ote opetukseen monella tavalla ja se miten yksilöllisesti hän kohtaa oppilaitaan. (Kansanen & Meri, 1999, s. 14.)

5.3.2 Vuorovaikutteiset menetelmät kasvun ajattelutavan edistämisenä KT8, -11, -12, -16 ja -19

Mary käytti opetuksessaan monia vuorovaikutteisia menetelmiä kasvun ajattelutavan edistämiseen. Kriittisessä tilanteessa (8) opettaja loi oppilaille mahdollisuuden oppimiseen, oivaltamiseen ja mielikuvituksen kehittämiseen. Kuusisto ja Tirri

(2013, s. 3) kuvailevat koulun ja opettajien ainutlaatuisen tehtävän mahdollisuuksia päästä juuri oppimisen ytimen äärelle eli oppimiseen, oivaltamiseen ja onnistumiseen. Kriittisessä tilanteessa (8) kuvataiteen tunnin aluksi opettaja luki oppilaille kirjaa työstä, joka oli matkalla kuningas Talven lumipalatsiin. Mary luki kirjasta kohtauksen, jossa kerrottiin tytön matkasta palatsin luokse ja lopetti lukemisen siihen kohtaan, kun tyttö tuli kuningas Talven lumipalatsin eteen ja upea näky avautui hänen edessään. Tämän jälkeen opettaja pyysi oppilaita sulkemaan silmät ja kuvittelemaan lumipalatsin edessään. Kun opettaja oli lukenut kohtauksen tytön matkasta lumipalatsiin ja oppilaat olivat kuvitelleet lumipalatsin edessään, opettaja antoi tekniset ohjeet kuvataiteen työn tekemiseen ja sitten jokainen oppilas aloitti työn itsenäisesti.

"Et tosi harvoin annan paperia ja kynää, et piirtäkää puu tai piirtäkää jänis, et aina se niiku liittyy johonkin. Et mä yritän pohjustaa ajatusta. --- Tyhjästä on hirveen paha nyhjästä." (KT8)

Mary kertoo VA- haastattelussa käyttämästään opetusmenetelmästä ja sen perusteluista. Opettaja kertoo, ettei juuri koskaan anna oppilaille kuvataiteen tunnilla tyhjää paperia eteen ja sano että piirtäkää puu tai jänis. Mary kertoo, että hän haluaa mahdollistaa merkityksellisen työn tekemisen virittämällä ja pohjustamalla oppilaita tunnelmaan antaen oppilaille virikkeitä tulevaa työtä varten. Maryn tapa luoda merkityksellinen oppimisympäristö on linjassa Dweckin (2010, s. 17) ajatuksen kanssa, että kasvun ajattelutavan omaavat opettajat pyrkivät luomaan oppilailleen merkityksellisiä oppimistehtäviä, jotka antavat oppilaille selkeän kuvan heidän edistymisestään. Kriittisessä tilanteessa (8) jokainen oppilas tuli haastetuksi omalla tasollaan, sillä jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus mielikuvituksen kautta uuden ja erilaisen lumipalatsin luomiseen ja näin ollen itsensä kehittämiseen. Totta kai riippuu oppilaasta ja heidän ajattelutavoistaan, millä tavalla he ottavat haasteen vastaan, mutta opettaja oli omalla toiminnallaan mahdollistanut kasvun ajattelutavan mukaisen merkityksellisen oppimisen mahdollisuuden (Dweck, 2010, s. 19).

Seuraavassa kriittisessä tilanteessa (12) luokassa tarkastellaan yhdessä valmiita kuvataiteen töitä lumipalatsista ja tämän lisäksi opettaja lukee loppuun tarina

tytön matkasta kuningas Talven lumipalatsiin. Kriittisissä tilanteissa (8) ja (12) opettaja on luonut merkityksellisen oppimiskokonaisuuden oppilaille, jossa oppimisprosessissa ilmenee niin suunnittelu, toteutus ja arviointi. OPS:ssa (2014, s. 14) kerrotaan kuinka jokaisella lapsella on oikeus onnistumiseen koulutyössä, ja Maryn tarjoama oppimisprosessi mahdollisti oppilaille tämän. Maryn opetus-opiskelu-oppimisprosessin toteuttaminen mahdollisti Kuusiston ja Tirrin (2013, s. 3) ajatusten mukaisen mahdollisuuden oppimisen ytimen äärelle eli oppimisen, oivaltamisen ja onnistumisen ilon. VA-haastattelussa Mary kertoo oppimisprosessista ja hänen käyttämästään vuorovaikutteisesta menetelmästä, jossa yhdistyi niin äidinkieli (tarina kuunteleminen), kuvataide (piirustus) kuin yhteisen kokemuksen jakaminen.

”Paljastan teille, että millä tavalla tää kirjailija ajatteli. Vertasin että ihan samalla tavalla hänkin on joutunut tämän omassa mielikuvituksessa miettimään, että miltä semmoinen palatsi on niiku voinut näyttää. Ja nyt me katsottiin sitten se, näytin sen niiku miltä se näytti ja luin sadun loppuun.”(KT12)

Mary toi oppilaille kasvun ajattelutavan mukaista näkemystä yrittämisestä ja väivännäöstä kertomalla oppilaille, että myös kirjailija oli joutunut itse keksimään Kuningas Talven palatsin (Dweck, 2000; Dweck, 2016). Mary ei kriittisessä tilanteessa (12) arvioinut oppilaiden lopullista suoritusta, mikä olisi ollut muuttumattoman ajattelutavan mukaista toimintaa (persoon- ja kykypalaute) (Kemppainen ym., 2015, s. 61) vaan opettaja yhdessä oppilaiden kanssa tarkasteli oppilaiden oppimisprosessin tuotosta. Opettaja ja oppilaat tarkastelivat, miten erilaisia lumipalatsia kaikki oppilaat olivat luoneet ja lopuksi opettaja myös näytti, millä tavalla kirjailija oli kuvitellut kuningas Talven lumipalatsin. Kasvun ajattelutavan mukaisesti opettaja antoi oppilaille palautetta kekseliäästä ja luovasta oppimisprosessista eikä esimerkiksi nostonut kirjailijan lumipalatsia oppilaiden tuotosten yläpuolelle. Tällä tavalla opettamalla oppilaita tarkastelemaan koko oppimisprosessia, eikä pelkästään tuotosta opettaja mahdollisti oppilaillekin kasvun ajattelutapaa (kts. Schmidt, Shumow & Kackar-Cam, 2015, s. 17–30)

Yhteen opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä eli laulupiirustukseen (KT11) nivoutuu hyvin niin toiminnallinen oppiminen, vuorovaikutustaitojen harjoittelu

kuin myös kasvun ajattelutavan mukainen sinnikäs työskentely ja sen johtaminen uuden oppimiseen. Laulupiirustus oli VA-haastattelun mukaan Maryn useasti käyttämä opetusmenetelmä kirjoittamaan oppimisen tukemiseen. Laulupiirustuksessa piirretään laulun mukana tiettyä kuviota esimerkiksi lumiukkoa monta kertaa yhä uudestaan ja uudestaan. Opettaja korosti laulupiirustuksen ideologiassa automatisoitumisen tärkeyttä lihasmuistissa kirjoittamaan oppimisen kannalta. Automatisoituminen antaa tilaa uusien asioiden oppimiselle, kun aivojen ei tarvitse käyttää kapasiteettia ja energiaa jo aiemmin opittujen asioiden muisteluun, vaan ne tulevat lihasmuistista automaattisesti ilman suurempia ponnisteluja. Laulupiirustus opetusmenetelmä opettaa oppilaille kasvun ajattelutavan mukaista sinnikästä työskentelyä ja harjoittelua (Dweck, 2016, s. 435). Välillä vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi opettaja pyysi oppilaita vaihtamaan paikkaa ja tekemään saman lumiukon laulun mukana toisen oppilaan paperille. Seuraavassa VA-haastattelusta nousseesta perustelusta laulupiirustuksen eduista opetusmenetelmänä vuorovaikutustaitojen harjoitteluun tulee hyvin esille kasvun ajattelutavan mukainen vaivannäön merkityksen ymmärtäminen ja sen positiiviset seuraukset.

”Vaun et nää on meidän yhteisiä, et me harjoitellaan täl tavalla, et me autetaan toinen toisiamme, siihen mä haluaisin opettaa ja suurin osa on oppinut”.(KT11)

Maryn usko oppilaiden kykyyn oppia ja kehittyä harjoituksen myötä edustaa kasvun ajattelutapaa ja hänen kommentistaan käy ilmi kuinka kehitystä on jo tapahtunut.

Kriittisessä tilanteessa 16 opettajan käyttämä opetusmenetelmä ei ole alun perin tuntisuunnitelmassa ollut tapa edetä tunnilla, mutta opettaja muutti toimintaansa ja tunnin kulun suuntaa yleisen hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisen lisäämiseksi. Oppitunnin alussa syntyi keskustelu oppilaiden kohtaamista haaveista. Opettaja antoi tietoisesti keskustelulle tilaa ja aikaa, vaikka se ei kuulunutkaan äidinkielen tunnin tuntisuunnitelmaan. VA-haastattelusta käy ilmi kuinka opettaja keskustelun ohessa käy sisäistä keskustelua itsensä kanssa tunnin etenemisestä ja tulee johtopäätökseen, että oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen heidän kuulemisensa kautta on merkityksellisempää kuin sen äidinkielen kirjan yksi

menetetty tehtävä. Opettajan kyky sopeutua selvitä muuttuvasta tilanteesta on kasvun ajattelutavan mukainen (Dweck & Leggett, 1988). Alla oleva lainaus VA-haastattelusta kertoo opettajan uskomuksista ja kokonaisvaltaisesta käsityksestä liittyen opetus-opiskelu-oppimisprosessiin:

”Aattelen, et yks tärkeimmistä on hyvinvointi sekä fyysinen että psyykkinen. Ja siihen kuuluu se, että lapsia täytyy kuunnella”. (KT16)

Opetus-opiskelu-oppimisprosessin keskiössä on mm. Koskenniemen ja Hälisen (1970) mukaan vuorovaikutus ja sitä kautta tapahtuva oppiminen. Mary korostaa lapsen hyvinvoinnin tukemisen merkitystä oppimisen kannalta. Kasvun ajattelutavan omaava yksilö tavoittelee syvää ymmärrystä opiskelemastaan aiheesta (Dweck ym. 1995, s. 588) ja voidaan ajatella, että mitä paremmin Mary tuntee oppilaansa, sitä paremmin hän myös pystyy vastaamaan heidän oppimiseensa liittyviin tavoitteisiin.

Seuraavassa kriittisessä tilanteessa (19) ilmenee kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa/puhetta Maryn opetuksessa.

”Mitä sulla on Alina löytynyt kaikista eniten, ja mitä sulla on löytynyt toisiks eniten? Montaks niitä löytyi? - Jaahas, Kiitos.” (KT19)

Opettaja esittää oppilaalle tarkentavia kysymyksiä hänen kotitehtävästään ja näin ollen oppilaalla on mahdollisuus oppia aiheesta enemmän ja syvemmin. Kasvun ajattelutavan mukaisesti opettaja haluaa haastaa oppilasta työskentelemään edelleen opitun asian äärellä, pelkäämättä sitä, että oppilas ei osaisikaan vastata opettajan kysymykseen. Oppimistavoitteen (learning goals) asettaminen on kasvun ajattelutavan omaaville yksilöille ominainen tapa suhtautua tilanteisiin (Elliot & Dweck, 1988, s. 5). Mary syvensi oppilaan sisältesuhdetta esittämällä tarkentavia kysymyksiä oppilaan tekemästä matematiikan kotitehtävästä toimien näin myös didaktisen suhteen edistäjänä. Kuitenkin tämä tapa esittää oppilaalle kysymyksiä jo aikaansaadusta työstä syventää oppilaan ymmärrystä oppimastaan, sillä oppilaan tulee palata tekemänsä tehtävän pariin ja avata sitä niin, että muutkin ymmärtävät sitä. Tällä tavalla kysymällä kysymyksiä opettaja yhdisti oppilaan oppiman asian ja avasi sen myös muulle luokalle. Opettajan

tapa esittää oppilaille tarkentavia kysymyksiä auttoi Marya ymmärtämään oppilaiden oppimisprosessia ja näin ollen tarjoamaan apua ja tukea sellaisiin tilanteisiin, joiden havaitseminen olisi haasteellista ilman lisätietoa. Yksi Rissasen ym. (2016) tutkimuksen tuloksista oli, että kasvun ajattelutavan omaavan opettajan yksi motivointikeinoista oli oppimisen edistäminen ja kysymysten tekeminen oppilaille auttaa opettajaa ymmärtämään heidän oppimisprosessiaan syvemmin ja näin ollen mahdollistaa oppimisen edistämisen (Rissanen ym., 2016, s. 5).

VA-haastattelussa Mary kuvailee opetustilannetta, jonka myötä hänen puheensa tulee esille kasvun ajattelutavan mukainen näkemys siitä, kuinka matalalla kynnyksellä voi tehdä tehtäviä ja harjoitella.

” Mulla on muutenkin tällaisissa tilanteissa tapana, et jos tullaan näyttämään nii kaikki tulee näyttämään. Että ne myös oppii semmoista matalan kynnyksen, et sen ei tarte olla koko luokan rohkein tai näyttävin tai mahtavain vaan, (että yli-päätänsä et jokainen tulee näyttää,) et ylipäätänsä tehdään läksy nii hyvin et sen voi tulla näyttää.” (KT19)

Matalan kynnyksen tekemisellä voidaan saavuttaa turvallinen ilmapiiri, jonka kautta oppilaat voivat harjoitella muun muassa omien töidensä esittelemistä muille ilman pelkoa toisten tuomiosta. Aineistolainauksessa Mary avaa implisiittisiä uskomuksiaan, josta ilmenee hänen yhtäläiset odotukset kaikkia oppilaita kohtaan. Opettajan yhtäläiset odotukset kaikkia oppilaita kohtaan kertoo hänen edustavan kasvun ajattelutapaa, sillä kasvun ajattelutavan omaava opettaja ei laita odotuksia oppilaisiin perustuen heidän persoonallisuuteen ja kykyihin, vaan odottaa kaikilta niin hyvää suoriutumista kuin mahdollista (Rissanen ym., 2016, s. 5; Dweck, 2000).

”

6 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää moninaisia tapoja mittaamiseen ja tutkimiseen. Vaikka laadullisen tapaustutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei välttämättä voida käyttää samoja keinoja kuin esimerkiksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa, niin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on myös kehitetty päteviä keinoja luotettavuuden mittaamiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s. 230). Hirsjärvi ym. (2009) esittelevät kirjassaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteluita esimerkiksi kertoen, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulisi kyetä kertomaan lukijalle yksityiskohtaisesti tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä asioita kuten esimerkiksi henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s. 232). Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa on pyritty selvittämään lukijalle mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen kaikki vaiheet sekä pyritty perustelemaan, miten on päädytty tutkimustuloksiin.

Toisaalta tutkimuksen toteutuksen tarkan kuvailemisen lisäksi tutkimusaineisto on pyritty luokittelemaan mahdollisimman johdonmukaisesti Dweckin (2000, 2006) ajattelutapojen viitekehykseen peilaten. Kuitenkin, jotta tutkimus voi tuoda uutta näkökulmaa tutkimuksen kentälle, niin tutkimustuloksissa on syvennytty tarkasti analysoiden Maryn kasvun ajattelutavan ilmenemiseen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Hirsjärvi ym. (2009, s. 233) kertovat kuinka laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös rikastuttaa suorilla haastatteluotteilla. Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa kasvun ajattelutavan ilmenemistä pyrittiin kuvailemaan lukijalle aineistolainauksen kera, kuitenkin analysoiden niiden yhteyttä Dweckin (2000, 2006) ajattelutapoihin sekä myös aineistolainauksen yhteyttä didaktiseen kolmioon. Tutkimuksen luotettavuuden eduksi voidaan laskea myös useiden tutkimusmenetelmien hyödyntäminen tutkimuskysymykseen vastatakseen. Hirsjärvi ym. (2009, s. 233) kertoo, että tutkimuksen kentällä ilmiöstä puhutaan eri termein esimerkiksi puhutaan triangulaatiosta, metodien yhdistäminen (mixed methods) tai monimetodinen lähestymistapa.

Eskolan ja Suorannan (2000, s. 210) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustana on kysymys siitä kuinka luotettava tutkimusprosessi on. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen suunnittelu tapahtui toisen opiskelijan Moona Niikon kanssa. Näin ollen tutkijat pystyivät keskustelemaan esimerkiksi havainnointilomakkeen kelpoisuudesta harjoitteluhavainnointi viikon jälkeen ja muuttamaan sitä tutkimusviikkoa varten. Viikin normaalikoulussa toteutettiin kaksi tutkimusta kahdella ensimmäisellä luokalla tutkien opettajien ajattelutavan ilmentymistä opetus-opiskelu-oppimisprosessissa. Tämä mahdollisti tutkijoiden tarvittavan yhteistyön tutkimuksen suunnittelussa lisäten tutkimuksen toteuttamisen luotettavuutta. Kuitenkin on otettava huomioon, että tutkija havainnoi ja suoritti VA-haastattelut yksin, jolloin opetuksesta nostetut kriittiset tilanteet ovat yhden tutkijan tulkinnan varassa. Kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa on tutkijan omaa tulkintaa, vaikka se pohjautuu vahvasti Dweckin (2000, 2006) ajattelutapojen teoriaan. Toisaalta kuitenkin tutkijan analysoidessa kriittisiä tilanteita tutkija jätti alkuperäisistä kriittisistä tilanteista pois 5, koska ne eivät vastanneet tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen edetessä harjoitteluhavainnoinnista huolimatta kriittisten tilanteiden valitseminen tuotti ajoittain haastetta opetustilanteiden ollessa monimutkaisia.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa käsite uskottavuus on luotettavuuden yksi kriteeri. Eskola & Suoranta (2009, s. 211) tarkoittavat tällä sitä, että tutkijan tulisi tarkistaa vastaavako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavan käsityksiä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia Maryn kasvun ajattelutavan ilmentymistä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa vaikuttamatta hänen opetustoimintaansa. Näin ollen Marylle ei avattu Dweckin (2000, 2006) teoriaa ajattelutavoista, koska tutkija ei halunnut johdatella tutkittavan toimintaa ja puhetta vaan halusi tutkia, millä tavoin kasvun ajattelutapa ilmenee opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Mary edusti vuonna 2016 tehdyn ajattelutapojen mittauksen mukaan vahvasti kasvun ajattelutapaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, ilmeneekö kasvun ajattelutapa opettajan opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Tutkimustulosten perusteella kasvun ajattelutapa ilmeni opettajan toiminnassa. Näin ollen Eskolan ja Suorannan (2009, s. 211) määrittelemä tutkimuksen luotettavuuden kriteeri uskottavuus ei toteudu ihanteellisesti tässä tutkimuksessa, mutta tämä oli tutkimuksen luotettavuuden edun mukaista.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös aineiston arvioinnin näkökulmasta. Aineiston arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota esimerkiksi seuraaviin seikkoihin: aineiston yhteiskunnallinen merkittävyys ja riittävyys, analyysin kattavuus, arvioitavuus sekä kattavuus. (Eskola & Suoranta, 2009, s. 214) Tätä laadullista tapaustutkimusta arvioitaessa yhteiskunnallisen merkittävyyden kannalta voidaan todeta, että vaikka kyse on vain yhdestä opettajasta ja hänen ajattelutapojen ilmenemisestä, niin tutkimustulokset osoittavat merkittäviä esimerkkejä kasvun ajattelutavan vaikutuksista opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Esimerkiksi tutkimusten mukaan kasvun ajattelutavan omaava opettaja voi muuttaa omalla ajattelutavallaan oppilaiden ajattelutapaa (kts. esim. Schmidt, Shumow & Kackar-Cam, 2015, s. 17–30) ja tutkimustuloksista käy ilmi, että Mary oli omassa työssään saanut olla muuttamassa oppilaan ajattelutapaa (KT6).

Aineiston merkittävyys on yksi tapa lähestyä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija pystyy puolustamaan aineiston merkittävyyttä ja ymmärtää aineiston kulttuurisen paikan ja sen tuotantoehdot. (Eskola & Suoranta, 2009, s. 214.) Tämän tutkimuksen merkittävyyttä pohdittaessa on tarpeellista huomioida, että tutkimus toteutettiin Helsingin yliopiston harjoittelukoulussa, jolloin on oletettavaa, että koulussa työskentelevät opettajat ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita oman ammattitaitonsa kehittämisestä ja näin ollen valmiita peilaamaan omaa toimintaansa. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että Viikin normaalikoulun opettajien ajattelutavat eivät kuvaile kaikkien suomalaisten koulujen opettajien ajattelutapoja. Kuitenkaan tämä ei vähennä tämän tapaustutkimuksen merkittävyyttä siinä suhteessa etteikö tutkimustuloksia voisi jakaa eteenpäin. Tässä tutkimuksessa Maryn kasvun ajattelutapa ilmeni useassa kriittisessä tilanteessa aiempien tutkimustulosten mukaisesti, mikä vahvistaa sitä, että ajattelutapojen ilmeneminen ei ole kulttuurisidonnaista. Maryn opetuksessa ilmeni esimerkiksi Yhdysvalloissa tehtyjen ajattelutapa tutkimusten mukaista prosessipalautteen antoa tai kasvun ajattelutavan opettamista oppilaille. (kts. esim. Kamins & Dweck, 1999; Schmidt, Shumow & Kackar-Cam, 2015) Tämän tutkimuksen tutkimustulokset vahvistavat upeasti sitä, kuinka kasvun ajattelutapa voi ilmetä yksilöillä kulttuurista ja paikasta riippumatta.

7 Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa tutkittiin yhden luokanopettajan kasvun ajattelutavan ilmenemistä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Tutkimuksessa otettiin lisäksi huomioon, millä tavoilla kasvun ajattelutapa ilmeni didaktisen kolmion välissä. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajan ajattelutapa muun muassa määrittelee hänen motivointikäytäntöjään (Rissanen ym., 2016), vaikuttaa hänen tapansa antaa palautetta ja tukea oppimisprosessia (Gutshall, 2014) sekä vaikuttaa oppilaiden ajattelutavan muotoutumiseen (Schmidt, Shumow & Kackar-Cam, 2015). Aiempien tutkimusten perusteella on oleellista ottaa huomioon opettajan ajattelutavan moninaiset vaikutukset opetus-opiskelu-oppimisprosessin kannalta ja näin ollen uuden informaation saaminen ilmiöstä on tärkeää. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun ensimmäisellä luokalla. Tutkimusaineisto koostui luokanopettajan Maryn opetuksen havainnoinnista ja videoinnista sekä virikkeitä antavista haastatteluista. Tutkimuksen tavoitteena oli saada syvempää ymmärrystä opettajan kasvun ajattelutavan ilmenemisestä opetuksen toteutuksesta ja reflektoinnista. Kasvun ajattelutapaa tarkasteltiin Dweckin (2000, 2006) luoman ajattelutapojen teorian viitekehyksessä.

Tutkimuksessa etsittiin vastausta tutkimuskysymyksen. Tutkimuskysymys oli miten kasvun ajattelutapa ilmenee opettajan opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Tutkimuskysymyksen vastattiin opetuksen havainnoinnin, videoinnin ja virikkeitä antavien haastatteluiden avulla. VA-haastattelu muodostui opetuksen kriittisistä tilanteista, joissa opettajan toiminnassa ilmeni kasvun ajattelutavan mukaista toimintaa. Tutkimustulosten perusteella Maryn kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa voidaan jakaa kolmeen kategoriaan. Ensinnäkin kasvun ajattelutapa ilmeni opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa kasvun ajattelutavan mukaisen prosessipalautteen kautta, toiseksi kasvun ajattelutapa ilmeni opettajan ohjeiden annossa ja kolmanneksi

kasvun ajattelutapa ilmeni kasvun ajattelutapaa tukevien pedagogisten ratkaisujen kautta. Kuviossa 6 on esitetty opettajan kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa.



Kuvio 6. Maryn kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa.

Maryn antama kasvun ajattelutavan mukainen palaute oppilaille heidän toiminnastaan ilmeni opetuksessa erilaisilla tavoilla palautteen antamisen ja kohdistamisen kautta. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että palautteenannon kohdeella (persoonalla vs. prosessilla) on vaikutusta oppilaan itsearvostukseen ja kykyyn selvitä haastavista tilanteista (mm. Kamins & Dweck, 1999, s. 835). Aiemmat tutkimustulokset osoittavat myös, että yrittämisen kehuminen sai aikaan suurempaa motivaatiota päämäärien saavuttamiseen kuin älykkyyden tai kykyjen kehuminen (Mueller & Dweck, 1998, s. 33). Kasvun ajattelutavan mukaisen näkemyksen mukaan tavoitteena on oppia, jolloin oppimisprosessiin kohdistuva palaute edesauttaa oppimista (kts. Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 2000; Rissanen ja muut, 2016, s. 3; Dweck, 2016, s. 10; Moser, Schroder, Heeter, Moran & Lee, 2011, s. 1484). Opettajan antama palaute ilmeni opetuksessa monissa tilanteissa monimuotoisena palautteen kokonaisuutena, jossa opettaja huomioi

oppilaan edistymisen, mutta antoi sen lisäksi ajoittain myös ehdotuksen kehityskohteesta tai esitti tarkentavan kysymyksen oppilaalle. Haydonin ja Musti-Raon (2011) Tutkimuksen mukaan tarkka käyttäytymiseen kohdistuva palaute on yksi oppimiseen edistymiseen liittyvä tekijä (Haydon & Musti-Rao, 2011). Aiempien tutkimusten mukaan palaute on merkittävin yksittäinen tekijä, jolla voidaan vaikuttaa oppilaan oppimistuloksiin (Hattie, 2003, s. 4). Dweckin tutkimusten mukaan kasvun ajattelutavan mukaisesti ajattelevan yksilön tavoitteena on oppia haasteita kohdatessaan sekä kehittää kykyjään (kts. mm. Dweck, 2000; Dweck, 2016). Maryn tapa antaa palautetta rohkaisi oppilaita jatkamaan sinnikästä työskentelyä ja harjoittelemaan virheistä huolimatta kasvun ajattelutavan mukaisesti (mm. Dweck, 2000).

Mielenkiintoinen huomio oli, että opettajan prosessipalautteen antoa yksittäiselle oppilaalle tarkastellessa, kaikki seuraavat kriittiset tilanteet (KT1, KT6, KT18 & KT20) koskivat samaa oppilasta Henri Virtasta. Tämä ei ollut tutkijan ennalta päätetty asia, sillä tutkija ei valinnut yksittäisiä oppilaita havainnoinnin kohteeksi. Tutkija seurasi opettajan toimintaa ja kriittiset tilanteet valikoituivat opettajan kasvun ajattelutavan mukaisen toiminnan perusteella. Näin ollen Maryn kasvun ajattelutavan mukainen toiminta keskittyi paljon yhteen yksittäiseen oppilaaseen. Jatkotutkimuksia ajatellen, olisi mielenkiintoista selvittää, mikä on Henri Virtasen ajattelutapa ja millä tavalla se on muuttunut Maryn ollessa hänen opettajana. Kuitenkin jo tämän tutkimuksen puitteissa Mary kertoi tilanteesta, jossa Henri oli kasvun ajattelutavan mukaisesti jatkanut sinnikästä työskentelyä, vaikka oppilaan puheen perusteella se ei ollut helppoa, vaan vaati vaivannäköä (kts. KT6). Opettaja perustelee VA-haastattelussa tekemiään valintoja useasti oppilaantuntemuksen kautta ja näin ollen yksiselitteisten luokkien tekeminen oli ajoittain haasteellista, sillä samassa tilanteessa eri oppilaan kanssa palaute olisi voinut olla aivan toisenlainen huomioiden oppilaan erityisyyden. Kuitenkin vaikka opettaja kertoi VA-haastattelussa oppilaantuntemuksen merkityksen opetustoiminnassa, niin Mary painotti, että hänen tekemänsä pedagogiset ratkaisut ja palaute oppilaille opetustilanteissa eivät johtuneet oppilaantuntemuksesta ja esimerkiksi opettajan tarpeesta nostaa jonkun oppilaan itsetuntoa, vaan esimerkiksi hyvin tehdystä työstä tunnilla tai kotona. Opettajan perustelu palaut-

teenannosta ahkeran työskentelyn perusteella on kasvun ajattelutavan mukainen, sillä opettaja antaa palautetta sinnikkydestä ja oppimisprosessista eikä esimerkiksi valmiista tuotoksesta. (kts. Dweck, 2000, 2006). Maryn kasvun ajattelutavan mukainen puhe ja toiminta luokahuoneessa edistivät myös didaktisen suhteen vahvistumista. (Kansanen & Meri 1999, s. 14.) Kaikissa kuudessa kriittisessä tilanteessa, joissa opettaja antoi palautetta, joko yksittäiselle oppilaalle tai koko luokalle, opettaja toimi myös didaktisen suhteen edistäjänä. Menan kumppaneineen (2015, s. 13) mukaan didaktisen suhteen kautta opettajan on mahdollista edistää oppilaiden opiskelua ja oppimista esimerkiksi ohjaamisen ja kysymysten tekemisen kautta. Kuitenkaan oppilaiden oppimisen ja opiskelun edistäminen ei itsessään tee opettajan toiminnasta kasvuna ajattelutavan mukaista, jonka takia on oleellista tarkastella, sitä minkälaista opettajan ohjaus oli ja mihin Mary keskitti opetuksessaan huomionsa. Kasvun ajattelutapa ilmeni Maryn opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa myös kasvun ajattelutavan mukaisen ohjeidenannon kautta. Viimeisenä kasvun ajattelutavan ilmenemisen kategoriana Maryn opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa oli kasvun ajattelutapaa tukevat pedagogiset ratkaisut. Nämä pedagogiset ratkaisut oli jaettu kahteen alakategoriaan: Eriyttäminen kasvun ajattelutavan tukena ja vuorovaikutteiset menetelmät kasvun ajattelutavan edistäjänä.

Koska tämä tutkimus on tapaustutkimus yhden opettajan ajattelutavoista ja niiden vaikutuksista opetus-opiskelu-oppimisprosessiin, niin tutkimustulosten yleistäminen laajemmin suomalaisten opettajien ajattelutapoja koskien ei ole relevanttia. Kuitenkin tämän tutkimuksen ja sen tutkimustulosten myötä on aiheellista pohtia yleisesti opettajien ajattelutapojen merkitystä opetus-opiskelu-oppimisprosessille. Tulevaisuudessa yksi merkittävä opettajankoulutuksessa huomioitava asia on, että opettajaopiskelijat tulisivat tietoisiksi omista ajattelutavoistaan ja niiden pitkäaikaisista vaikutuksista oppilaisiin. Kuitenkaan omien ajattelutapojen rehellinen reflektointi ei ole helppoa, eikä yksilön näkemys ajattelutavoista ja hänen toimintansa kulje välttämättä käsi kädessä (Dweck, 2017, s. 142). Siinä vaiheessa kun opettaja on tietoinen omista uskomuksistaan, niin silloin on myös mahdollisuus muutokseen. Kuitenkaan kenenkään ajattelutapoja ei voida pakottaa, vaan muutos lähtee aina yksilöstä itsestään. Kaikki tutkimukset, mitkä

tutkivat ajattelutapojen vaikutuksia opetus-opiskelu-oppimisprosessin kannalta, voivat olla edesauttamassa tietoisuutta siitä mihin kaikkeen ajattelutapa voi vaikuttaa, niin oppilaan kuin opettajankin elämässä. Ehkä silloin kun yksilö löytää edullisia tutkimustuloksia kasvun ajattelutavan eduista verrattuna muuttumattomaan ajattelutapaan hän saattaa katsoa peiliin omaa toimintaansa ja alkaa muutosprosessi. Jatkotutkimusten tekeminen aiheesta ja tietoisuuden levittäminen on tärkeässä asemassa tietoisuuden levittämiseksi. Laadullisten jatkotutkimusten tekeminen opettajien ajattelutavan ilmenemisestä opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa on myös suotavaa, jotta voitaisiin saada lisää tutkimustuloksia, siitä millä tavoilla ajattelutavat ilmenevät opetus-opiskelu-oppimisprosessissa.

Huomionarvoinen tieto Marysta on se, että hän toimi luokanopettaja opiskelijoiden harjoitteluja ohjaavana opettajana, mikä voi mahdollistaa jatkotutkimuksen tekemistä siitä, millaista ajattelutapaa Mary opettaa tuleville opettajille. Opettajankoulutuksen tilannekatsauksessa (2014) kerrotaan, että opettajaksi opiskelevilla on todettu olevan uskomuksia siitä millaista opettaminen on, ja nämä mielikuvat vaikuttavat myös siihen, miten opiskelijat tulkitsevat kurssien sisältöjä (Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Räkköläinen, Helin, & Nyyssölä, 2004, s. 36). Tämä on tärkeää informaatiota, sillä jos opettajaksi opiskelevat omaavat kasvun ajattelutavan mukaisen näkemyksen opettamisesta, niin he pystyvät todennäköisesti myös refleктоimaan opettajankoulutuksessa oppimaansa tietoa kasvun ajattelutavan mukaisesti. Toisaalta myös opettajaopiskelijoita olisi tärkeää opettaa aiheesta. Voisi ajatella, että opettajaksi opiskelijat myös ottavat vastaan uutta tietoa, koska ovat päässeet vaikean sisäänpääsykokeen kautta sisään. Olisi erittäin tärkeää, että opettajaksi opiskelevia opetettaisiin ajattelutapojen vaikutuksista opetus-opiskelu-oppimisprosessiin.

Opettajan ammatti on jatkuvaa uuden oppimisen äärellä olemista ja vaikuttamista. Voisi kuvitella, että henkilöt, jotka toimivat opettajina omaavat lähtökohtaisesti kasvun ajattelutavan, sillä onhan ensiarvoisen tärkeää, että opettaja uskoo oppilaidensa mahdollisuuksiin kasvaa ja kehittyä. Kuitenkaan ajattelutapoja kos-

kevien tutkimusten mukaan kaikki opettajat eivät omaa kasvun ajattelutapaa, jolloin tämä vaikuttaa myös heidän opetus- ja motivointikäytäntöihin (kts. esim. Rissanen ym. 2016; Park ym. 2016.)

Lähteet

- Anderson, C. A., & Jennings, D. J. (1980). When experiences of failure promote expectations of success: The impact of attributing failure to ineffective strategies. *Journal of Personality*, 48, 393-407.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113-125.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908.
- Banks, J.A., Au, K.H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K.D., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N.S., Valdés, G., and Zhou, M. (2007). *Learning in and out of School in Diverse Environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. Seattle, WA: The LIFE Center, University of Washington, Stanford University, SRI International, and the Center for Multicultural Education.
- Bhanji, J. P., & Beer, J. S. (2012). Taking a different perspective: Mindset influences neural regions that represent value and choice. *Social cognitive and affective neuroscience*, 7(7), 782-793.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263.
- Burnett, P. C. 2002. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology* 22 (1), 5–16.
- Bottorff, J. L. (1994). Using videotaped recordings in qualitative research. In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 244–261). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *The British Journal of Educational Psychology*, 51, 211–217.
- Chiu, C. Y., Hong, Y. Y., & Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of personality and social psychology*, 73(1), 19.

- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 474-492.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of personality and social psychology*, 36(5), 451.
- Claxton, G. (2002). Education for the learning age: A sociocultural approach to learning to learn. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.), *Learning for life in 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Cambridge, MA: Blackwell, 21-33.
- Clifford, M. M. (1986a). The comparative effects of strategy and effort attributions. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 75-83.
- Clifford, M. M. (1986b). The effects of ability, strategy, and effort attributions for educational, business, and athletic failure. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 169-179.
- Donohoe, C., Topping, K., & Hannah, E. (2012). The impact of an online intervention (Brainology) on the mindset and resiliency of secondary school pupils: a preliminary mixed methods study. *Educational Psychology*, 32(5), 641–655.
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current directions in psychological science*, 17(6), 391-394.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *ASCD*, 65(2), 34–39.
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets—And beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139-144.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York, London: Psychology Press.
- Dweck, C., & Molden, D. C. (2000). Self theories. *Handbook of competence and motivation*, 122-140.

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological inquiry*, 6(4), 267-285.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.

Ehrlinger, J., Mitchum, A. L., & Dweck, C. S. (2016). Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 63, 94–100.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5.

Eskelinen, T. (1993). Opetusintenti, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopiston kasvatus-tieteellisiä julkaisuja n:o 15. Joensuu: Joensuun yliopistopaino

Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84(5), 1526-1541.

Gutshall, C. A. (2014). Pre-service teachers' mindset beliefs about student ability. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(34).

Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Lipponen, L., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Tuominen, T., & Lehtinen, E. (2000). Students' skills and practices of using ICT: Results of a national assessment in Finland. *Computers & Education*, 34(2), 103-117.

Haydon, T., & Musti-Rao, S. (2011). Effective Use of Behavior-Specific Praise: A Middle School Case Study. *Beyond Behavior*, 20(2).

Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social psychology*, 77(3), 588.

Hopmann, S. 2007. "Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik." *European Educational Research Journal* 6 (2): 109–124.

Hughes, J. S. (2015). Support for the domain specificity of implicit beliefs about persons, intelligence, and morality. *Personality and Individual Differences*, 86, 195-203.

- Jonsson, A. C., Beach, D., Korp, H., & Erlandson, P. (2012). Teachers' implicit theories of intelligence: Influences from different disciplines and scientific theories. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 387-400.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. 1999. Person versus process praise and criticism: Implications for contingent selfworth and coping. *Developmental Psychology* 35 (3), 835–847.
- Kansanen, P. (Ed.). (2000). Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges (Vol. 47). Peter Lang Pub Incorporated.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E., & Vehkakoski, T. (2015). Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46 (2015): 1.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health education research*, 17(6), 732–742.
- Kristjánsson, K. (2008). Education and self-change. *Cambridge journal of education*, 38(2), 217-230.
- Kärkkäinen, R., & Rätty, H. (2010). Parents' and teachers' views of the child's academic potential. *Educational Studies*, 36(2), 229-232.
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167.
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164.
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social cognitive and affective neuroscience*, 1(2), 75-86.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.

- Mena Marcos, J. J., Toom, A., Leijen, Ä., Husu, J., Knezic, D., Heikonen, L., ... & Meijer, P. (2015). Handbook on teaching. Teachers strategies in classroom: a student-teaching collection of cases from four European countries.
- Mercer, S., & Ryan, S. (2009). A mindset for EFL: learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal* Volume, 64(4), 436–444.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding" meaning" in psychology: a lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192.
- Molden, D. C., Plaks, J. E., & Dweck, C. S. (2006). "Meaningful" social inferences: Effects of implicit theories on inferential processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(6), 738-752.
- Morse, J. M., & Pooler, C. (2002). Analysis of videotaped data: Methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(4), 62-67.
- Moser, J. S., Schroder, H. S., Heeter, C., Moran, T. P., & Lee, Y. H. (2011). Mind Your Errors Evidence for a Neural Mechanism Linking Growth Mind-Set to Adaptive Posterror Adjustments. *Psychological Science*, 0956797611419520.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 33.
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 300.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok—Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2016). Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practice: A Case Study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 132(1), 1.

- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, 1(4), 313–336.
- Schmidt, J. A., Shumow, L., & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring teacher effects for mindset intervention outcomes in seventh-grade science classes. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 17-32.
- Swann, W. B., & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 879-888.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Selfregulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1996, April). Attributions and the development of selfregulatory competence. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Tirri, K., Husu, J., & Kansanen, P. (1999). The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 911-922.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.
- Tirri, K., & Kujala, T. (2016). Students' Mindsets for Learning and Their Neural Underpinnings. *Psychology*, 7(09), 1231.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2010). The influence of self-perception of abilities and attribution styles on academic choices: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 33(1), 26–32.
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum. *Miracle of education*, 83–96.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Sarjala, J. & Suopohja, H. 2000. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet. D: no 18/020/2000. Opetushallitus.

Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., Tirri, K., Nokelainen, P., & Dweck, C. S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: correlational and experimental evidence. *Developmental psychology*, 47(4), 1090.

Alasuutari, P. (1995). *Laadullinen tutkimus*. Gummerus kirjapaino Oy: Vastapaino.

Dweck C. S. (2016). *Mindset menestymisen psykologia- Kuinka voimme toteuttaa piileviämme kykyjämme*. Helsinki. Viisas Elämä Oy.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Incorporated.

Hirsjärvi, S., & Remes, P. Sajavaara Paula (2004) *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1970). *Didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.

Salminen, J., & Annevirta, T. (2014). *Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus-mitä, kenelle ja miksi? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (2014): 4.

Sahlberg, P. (2000). *Opettaja ja muuttuva koulu*. ChyNetti: Chydenius-instituutin verkkojulkaisuja; 1457–5345; 2.

Patrikainen, S., & Toom, A. (2004a). Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä [Stimulated recall—a method to study teacher's pedagogical thinking and action]. In P. Kansanen, & K. Uusikylä (Eds.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* [The various methods of research on teaching] (pp. 239–260). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Mattila, P., & Miettunen, J. (2010). Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) *Koulu*, 3, 27–39. Helsinki: Opetushallitus

Korkeakoski, E. 2009. Opetussuunnitelmajärjestelmän arviointi. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi. Terve työympäristö!* Jyväskylä: PS-kustannus, 167–173.

Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 35 (2004): 2.

Perusopetuslaki (628/1998)

Luettu: 15.1.2018

Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetusasetus (852/1998),

Luettu: 15.1.2018

Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Suomen YK-LIITTO.

luettu: 24.4.2018

Saatavissa: <http://www.ykliitto.fi/yk70v/yk/ihmisoikeudet>

Valtioneuvoston asetus 28.6.2012

Luettu: 20.12.2017

Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

The power of believing that you can improve | Carol Dweck

Katsottu: 20.4.2018

Saatavissa: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve/discussion

Liitteet

LIITE 1

Hei 1A- ja 1B-luokkien huoltajat!

Tulemme tekemään tammikuussa 2017 (vko 2) tutkimusta 1A- ja 1B -luokkiin. Tutkimus on osa syksyllä aloitettua suurempaa professori Kirsi Tirrin tutkimushanketta, johon liittyvän kyselyn teistä osa on täyttänyt ja johon liittyvään haastatteluun lapsenne ovat vastanneet. Tirri on Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella kasvatustieteen professori (<http://blogs.helsinki.fi/ktirri/>).

Nyt me luokanopettajaopiskelijat, Moona Niikko ja Rina Ronkainen tulimme toteuttamaan tutkimuksen seuraavaa vaihetta. Tutkimus on osa pro gradu –tutkielmiamme, jota teemme professori Kirsi Tirrin ja dosentti Elina Kuusiston ohjauksessa.

Tutkimusaineistomme koostuu opetuksen havainnoinnista luokahuoneessa. Aineistonkeruussa hyödynnämme oppituntien videotia. Videoinnin tarkoituksena on tarkastella opettajan toimintaa, ja se mahdollistaa palaamisen autenttisiin opetustilanteisiin tutkimuksen tulosten analysointivaiheessa. Tutkimuksen pääkohteenä ovat opettajat, eivät yksittäiset oppilaat.

Saimme luokanopettajilta tietoomme, että te ette toivo lapsenne osalta kuvaaamista. Olisiko kuitenkin mahdollista, että videoisimme oppitunteja tutkimuksemme tarkoituksiin. Tekisimme tämän siten, että lapsenne saattaa esiintyä videolla, mutta emme kuvaisi häntä yksittäin? Videokamerat on tarkoitettu sijoittaa luokkien takaosiin kuvaamaan opettajien toimintaa. Videomateriaalia käytetään osana professori Tirrin tutkimushanketta eikä niitä julkaista tai näytetä ulkopuolisille.

Ystävällisin terveisin,

Moona Niikko
Pro gradu –opiskelija

Rina Ronkainen
Pro gradu –opiskelija

LIITE 2

Sähköposti opettajille

Hei!

Kiitos mahdollisuudesta päästä havainnoimaan luokkienne toimintaa ja haastattelemaan teitä. Sovimme, että Moona Niikko toteuttaa tutkimuksen Annen luokassa ja Rina Ronkainen Maryn luokassa.

Tutkimus koostuu alkuhaastattelusta (noin 45 min), havainnoinnin harjoittelusta, viikon mittaisesta oppituntien videohavainnoinnista sekä havainnointipäivien jälkeisistä stimulated recall -haastatteluista. Havainnoinnin tukena käytetään kahta videokameraa ja teille on langattomat mikrofonit, jonka avulla ääni tallentuu videolle paremmin.

Pohdimme eilen graduseminaarissa tutkimuksen etenemisen aikataulua ja totesimme tutkimuksen kannalta parhaaksi vaihtoehdoksi toteuttaa havainnointi viikolla 2, jolloin opetatte omia luokkianne. Tämä tarkoittaa aikataulujen suhteen sitä, että olisi tärkeää, että voisimme tulla harjoittelemaan havainnointia ja teemmään alkuhaastattelun jo ennen joulua. Sopsisiko tämä teille?

Mikäli tämä on mahdollista, lähettäisittekö aikatauluehdotuksia marras-joulukuun osalta meille? Käytännönjärjestelyiden näkökulmasta olisi hyvä jos tulisimme samoina päivinä. Tämä ei kuitenkaan ole välttämätöntä, jos se ei aikataulujen puitteissa ole mahdollista.

Mikäli teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyen, vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin,

Moona Niikko ja Rina Ronkainen

0443230890/0505506766

LIITE 3

Hei opettajat!

Kiitos viesteistänne. Tässä aikatauluja jolloin pääsemme Viikkiin: **maanantaina 28.11, tiistaina 29.11, keskiviikkona 7.12, torstaina 8.12 ja perjantaina 9.12.2016**. Tulemme mielellämme kaikkina päivinä, jos se vain teidän aikataulu-jenne puitteissa on mahdollista. Sekin sopii, että havainnoimme päivässä 1-2 oppituntia, jos kaikkien tuntien havainnointi ei teistä tunnu järkevältä tai luokalla on erityisohjelmaa. Ensisijaisen tärkeää olisi sopia alkuhaastattelun ajankohta. Siihen on hyvä varata aikaa noin 1 tunti. Sopisiko sen pitäminen johonkin kello-aikaan klo 8-16 aikavälillä yllämainittuina ajankohtina?

Olisi tärkeää päästä toimiin tutkimusten edistämiseksi mahdollisimman pian ja aloittaisimme mielellämme heti kun teille sopii. Haluaisimme vielä tarkentaa, että havainnoinnin harjoittelu ei vaadi teiltä ylimääräistä. Harjoittelu toteutetaan siten, että istumme luokan takaosassa ja testaamme kenttämuistiinpanojen toteuttamista sekä suunnittelemme kameroiden sijoittelua. Harjoittelun kannalta ei myöskään haittaa, vaikka oppitunnit olisivat opetusharjoittelijoiden pitämiä.

Havainnoinnin harjoittelu ei siis sisällä videointia eikä täten videoihin liittyviä haastatteluja. Voimme molemmat myös tarvittaessa havainnoida Maryn luokassa jonakin päivänä tai Moona voi myös havainnoida sijaisen opetusta tai opetusharjoittelijoiden. Olisi kuitenkin tärkeää päästä harjoittelemaan vähintään kahtena eri päivänä, jotta ehdimme tehdä mahdollisesti tarvittavia muutoksia muistiinpanojen taulukoihin sekä muita mahdollisia parannuksia mittareihin. Haluamme myös esittäytyä luokillenne ja havainnoimme luokissa mielellämme myös mahdollisimman paljon, jotta tulemme oppilaille tutuiksi. :)

Terveisin,

Rina ja Moona

LIITE 4

Havainnointilomakkeen runko

PVM:		OPPITUNTI:		PAIKALLA:		KOKONAISKESTO:
AIKA	OSALLISET	TUNNIN KULKU	TOIMINTA			KRIITTISET TILANTEET aikaväli/kriittinen tilanne

Huomioita:

Osalliset esim.: opettaja-lapsi (OL), lapsi-opettaja (LO), opettaja-sisältö (OS), lapsi-sisältö (LS), opettaja-koko luokka (OKL), opettaja-pienryhmä (OP), lapsi-lapsi (LL), opettaja-avustaja (OA) Kriittiset tilanteet: PS= Pedagoginen suhde / DS= didaktinen suhde / SS= sisältö suhde

